Rapport d'étude et programme de recherche

2007

Higher Education Quality Council of Ontario

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

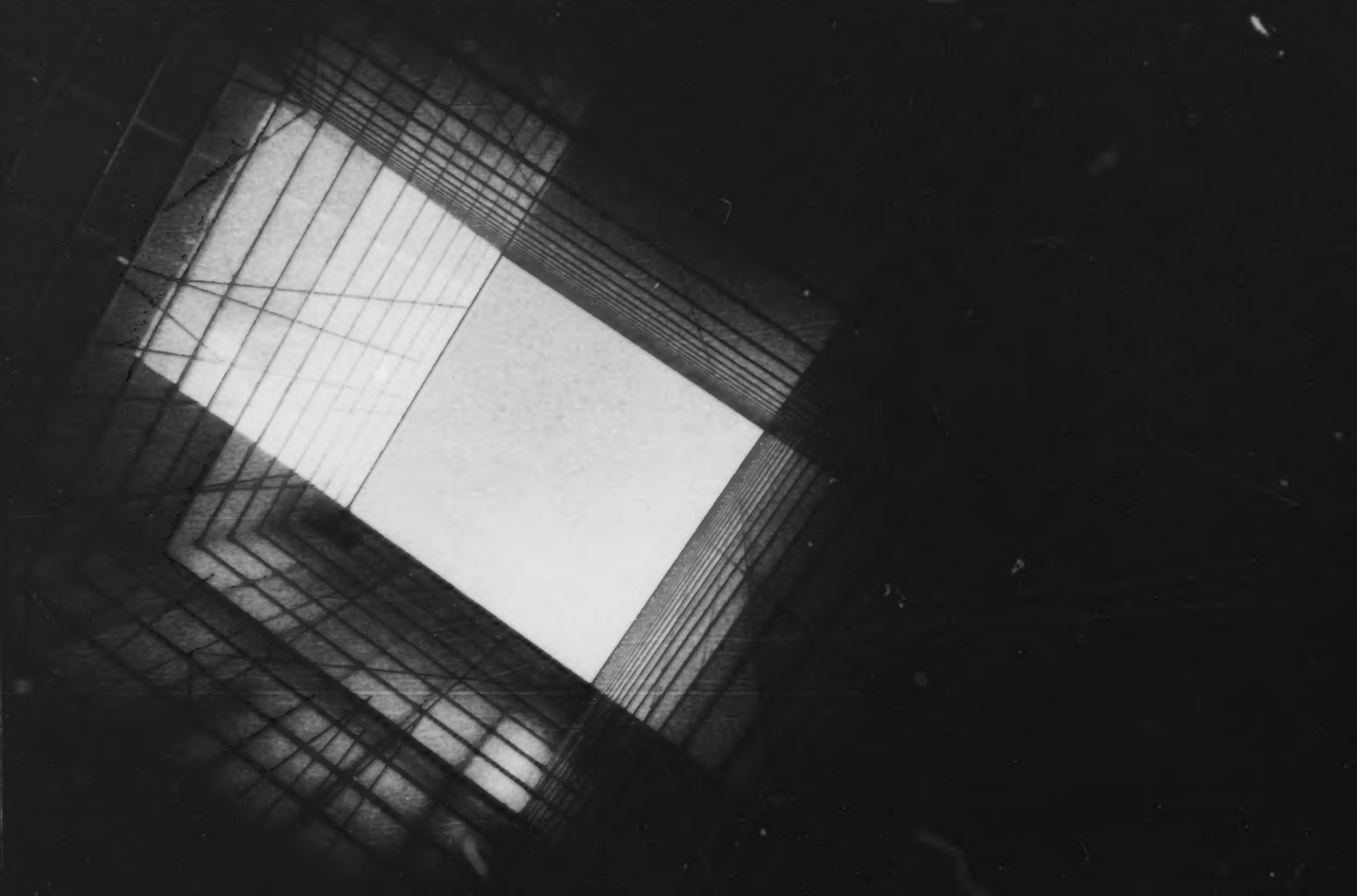


TABLE DES MATIÈRES

Message d'introduction du président.....1

1. Contexte.....4

2. Accessibilité.....8

3. Qualité de l'apprentissage.....23

4. Reddition de comptes.....35

5. Collaboration entre établissements.....39

6. Conclusion.....43

Message d'introduction du président

En janvier, j'ai été nommé président fondateur du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. J'ai accepté cette nomination pour deux raisons : premièrement, par reconnaissance pour une carrière enrichissante dans le secteur de l'éducation postsecondaire; deuxièmement, parce qu'il me paraît opportun de réaliser des progrès importants dans l'enseignement supérieur, et que le Conseil est bien placé pour y contribuer.

Lorsque j'ai rejoint le département d'anglais de l'Université Carleton en 1966, le système d'enseignement supérieur de l'Ontario était encore en plein chantier. Les universités existantes prenaient de l'expansion et de nouveaux établissements étaient créés. Le système des collèges communautaires était en cours d'institution.

On a toujours tendance à romancer le passé; tout n'était pas si facile à l'époque. Mais il est difficile, rétrospectivement, de ne pas partager le sentiment exprimé par Wordsworth au sujet de la Révolution française : « Quel bonheur d'être en vie en cette aurore, et qu'être jeune était sublime! [traduction libre]. » Plus simplement, disons que les fondations du système d'enseignement supérieur de l'Ontario ont été posées, et bien posées, dans les années 1950 et 1960, et que la clairvoyance et l'ambition de ses responsables nous ont permis de faire bien du chemin.

Pourtant, à peine éclos, le système s'est vite gâté. Par comparaison, les années 1970 et 1980 sont apparues à l'époque et paraissent encore aujourd'hui comme des années de vaches maigres. Nous n'imaginions pas alors que les années 1990, marquées par de fortes réductions budgétaires, nous feraient regretter les deux décennies précédentes.

Mais depuis le milieu des années 1990, en dépit des pressions liées à une croissance économique plus lente que prévue et aux besoins concurrents d'autres programmes publics, les gouvernements et les établissements ont remporté quelques victoires remarquables. Le système collégial et universitaire de la province s'est développé de manière à pouvoir accueillir plus de cent mille étudiantes et étudiants supplémentaires. De nouvelles installations imposantes ont été construites, de nouveaux cours et programmes pertinents ont été introduits et les nouvelles technologies d'apprentissage ont été largement adoptées. Nos établissements ont accru leur capacité de recherche, pure ou appliquée, et les programmes d'aide aux étudiants ont été améliorés.

Les indices de progrès sont visibles et on pourrait être tenté de dire : « Maintenant, Seigneur, laisse ton serviteur s'en aller en paix » – si certaines questions fondamentales ne restaient pas sans réponse, notamment les questions suivantes : La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage s'est-elle améliorée ? Les étudiants acquièrent-ils les compétences et le savoir dont ils auront besoin pour réussir en qualité de travailleurs et de citoyens dans le monde que nous leur léguons? Savent-ils

écrire, lire, raisonner et travailler aussi bien que les étudiants des établissements dans d'autres systèmes d'éducation?

Dans un livre récent, le président de l'Université Harvard Derek Bok s'est posé des questions analogues dans le contexte des États-Unis; pour lui, la seule réponse honnête serait d'admettre que « nous ne savons pas. En fait, nous ne pouvons pas même former une hypothèse raisonnable qui ferait l'objet d'un consensus général »[1].

L'honorable Bob Rae est parvenu à la même conclusion à la suite de l'examen de l'éducation postsecondaire de l'Ontario qu'il a mené en 2005. Dans son rapport, il indique notamment : « Nous n'avons vraiment pas une bonne idée de notre rendement ni du rendement des autres »[2].

En instituant le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, la province rejoint une communauté de plus en plus vaste qui s'intéresse à la façon d'aborder de telles questions et d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Au coeur de cet intérêt se trouve un désir commun aux gouvernements et aux responsables de l'éducation de comprendre, démontrer et mieux gérer les facteurs déterminants de la qualité de l'enseignement. Ce désir, à son tour, reflète une conscience accrue du rôle essentiel que joue l'éducation dans l'épanouissement personnel, la participation civique et la croissance économique des peuples et des nations.

C'est en partie ce qui me fait espérer que le moment est bien choisi pour faire des progrès significatifs. On constate de nombreuses preuves d'un engagement renouvelé à l'égard de l'enseignement supérieur. Les gouvernements de plusieurs provinces viennet d'examiner ou sont en train d'examiner leurs systèmes d'éducation postsecondaire. À l'échelon national, le Conseil canadien sur l'apprentissage a lancé un ambitieux programme de recherche et de communications sur l'enseignement supérieur. Les magazines et les journaux se battent pour trouver la meilleure façon d'évaluer la qualité de chaque université et de classer les établissements en conséquence. Des entreprises, des associations et des fondations cherchent à savoir si l'enseignement supérieur offre aux étudiantes et aux étudiants la préparation nécessaire pour répondre aux besoins économiques et sociaux de notre pays.

Cet intérêt accru se constate également au sein des établissements d'enseignement postsecondaire. En Ontario, les universités et les collèges ont entrepris de sonder les étudiants pour découvrir l'ampleur de la participation de ces derniers à leur propre apprentissage – le temps qu'ils consacrent à leur travail individuel, à rencontrer leurs professeurs en dehors des heures de classe, à discuter ensemble de leurs cours, etc. L'introduction de ces enquêtes a été appuyée par le gouvernement de l'Ontario, qui cherche de nouvelles façons d'évaluer les résultats de l'investissement des fonds publics dans l'enseignement supérieur.

En décidant de créer un organisme indépendant chargé de faire de la recherche et de fournir des conseils sur tous les aspects de l'éducation postsecondaire, dont la qualité, l'accessibilité et la reddition de comptes, le gouvernement de l'Ontario donne un réel encouragement et montre sa détermination à réussir. Si le nom donné au Conseil met l'accent sur la qualité, le gouvernement a reconnu – avec

1. Derek Bok, *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More* (Princeton University Press, Princeton, 2005), p. 30.
2. L'honorable Bob Rae, *L'Ontario, chef de file en éducation* (Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Toronto, 2005), p. 15.

sagesse, à mon avis – que la qualité et l'accessibilité devaient aller de pair.

Sous la présidence de Frank Iacobucci, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur lance un programme de recherche ambitieux, comme en témoigne le présent document. La principale composante du programme visera à élaborer un cadre d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur. Ici et là, discrètement, de nombreuses activités sont déjà en place au nom de la qualité, comme des examens de programmes, des enquêtes auprès des étudiants, des indicateurs de rendement, des mesures des intrants par étudiant, et d'autres encore. Chacune de ces activités a été initiée séparément. Mais nous ne nous sommes pas encore demandé, en Ontario, si ces divers éléments formaient un ensemble cohérent. Que devons-nous faire de plus pour que les étudiants, les parents, les politiques et le grand public fassent confiance à nos collèges et à nos universités pour accomplir le travail que nous attendons d'eux?

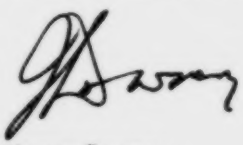
Bien que le Conseil ait reçu un large mandat, il semble inévitable de nous intéresser en priorité à l'expérience vécue par les étudiantes et étudiants dans les universités et les collèges. Il existe déjà de nombreux organismes qui évaluent la qualité de la recherche universitaire et nous n'avons pas à répéter leur travail. La demande d'éléments probants sur la qualité de l'éducation offerte aux étudiants est immense et nous espérons commencer à la satisfaire. Ainsi, la mission du Conseil répond à l'intérêt croissant envers la qualité de l'expérience des étudiants et nous espérons que nos travaux de recherche pourront déboucher sur de meilleurs conseils stratégiques visant à améliorer cette expérience.

Nous ne tenterons pas de reproduire les conclusions d'autres études, mais plutôt d'évaluer toutes les données disponibles, de déterminer les lacunes et de mener des recherches dans le but très spécifique de faire des recommandations stratégiques concrètes sur la meilleure façon de rehausser la qualité de l'enseignement supérieur en Ontario. Dans cette optique, le Conseil est encouragé par la perspective d'étudier les approches adoptées dans d'autres territoires, qui contribueront à orienter et améliorer notre travail.

Le conseil d'administration et le personnel du Conseil sont résolus à s'employer avec la plus grande diligence à réaliser les projets de recherche énoncés dans *le Rapport d'étude et programme de recherche 2007*. J'aimerais en particulier saluer le leadership de Ken Norrie et le soutien de David Trick lors de l'élaboration du premier programme de recherche du Conseil.

Les résultats de la recherche ne se fabriquent pas : ils se récoltent. Il faudra du temps pour concevoir et exécuter des projets dont les conclusions formeront la base des conseils stratégiques que le Conseil fournira au gouvernement. Mais nous sommes convaincus que, avec la collaboration et l'appui attendus de bon nombre des meilleurs esprits du secteur de l'enseignement supérieur de l'Ontario, nous pourrons mener à bien le programme ambitieux que nous nous sommes fixé et que nous décrivons dans les chapitres suivants.

Le président-directeur général du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur,



James Downey

Chapitre 1: Contexte

Le *Rapport d'étude et programme de recherche 2007* du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur tire son origine de deux documents majeurs.

1. *L'Ontario, chef de file en éducation* – cité dans le présent document sous le nom de « Rapport Rae » – a été publié en février 2005 à la suite d'un examen approfondi du secteur de l'éducation postsecondaire et d'une vaste consultation des principaux partenaires et du public. Le rapport recommandait à l'Ontario d'adopter :

   [...] la mission de faire de l'Ontario un chef de file en éducation par les moyens suivants : accès à l'enseignement supérieur de la totalité des étudiantes et étudiants qualifiés; excellence et qualité manifeste de l'enseignement et de la recherche; autonomie des établissements au sein d'un système public; et responsabilité mutuelle du gouvernement, des établissements et des étudiantes et étudiants.[3]

2. *Vers des résultats supérieurs : le plan d'action du gouvernement McGuinty pour l'éducation postsecondaire*, publié dans le Budget de 2005, décrit le plan d'action pluriannuel du gouvernement de l'Ontario pour le secteur de l'enseignement supérieur. Le plan alloue à l'éducation postsecondaire et à la formation 6,2 milliards de dollars supplémentaires sur la période comprise entre 2004-2005 et 2009-2010. Il énonce aussi les résultats attendus du secteur :

   La population de l'Ontario bénéficiera des investissements effectués dans le cadre du Plan d'action pour des résultats supérieurs, qui permettront d'améliorer l'accès à l'éducation postsecondaire, d'accroître la qualité de l'enseignement et d'offrir de meilleures installations. Les établissements d'enseignement postsecondaire devront rendre des comptes à l'égard de ces objectifs.[4]

La *Loi de 2005 sur le Conseil ontarien de l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur*, qui a instauré le Conseil, traduit ces objectifs.

En août 2006, le président du Conseil a publié un document de discussion, *Priorités et programme de recherche du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur*,

3. *L'Ontario, chef de file en éducation*, p. 51.
4. Ministère des Finances de l'Ontario, *Vers des résultats supérieurs : le Plan d'action du gouvernement McGuinty pour l'éducation postsecondaire*. Document d'information sur le Budget de l'Ontario de 2005, 11 mai 2005, p. 1.

qui définit les rôles que pourrait jouer le Conseil et les priorités de recherche afférentes. Plus de quarante universités, collèges, associations et particuliers ont répondu et apporté une contribution précieuse à l'élaboration du présent programme de recherche.

Présentation du rapport

En s'appuyant sur les perspectives fournies par ces documents de base et sur les réponses au document de discussion, le Conseil compte aborder les questions générales suivantes :

- Quels résultats les Ontariens et les Ontariennes devraient-ils attendre de notre secteur d'éducation postsecondaire?
- Dans quelle mesure le secteur répond-il à ces attentes?
- Dans les domaines où les résultats sont inférieurs aux attentes, comment peut-on améliorer le rendement du secteur?

Le Conseil reconnaît qu'il existe un large consensus sur les attentes du secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario. Le système doit être **accessible** à tous les étudiants et étudiantes qualifiés et désireux de faire des études. Il doit leur permettre de bénéficier d'un **apprentissage de qualité**. Et il doit **rendre des comptes**. Nous avons donc structuré notre stratégie de recherche autour de ces trois thèmes.

Nous avons ajouté un quatrième thème – **la collaboration entre établissements**. La *Loi* instaurant le Conseil nous demande distinctement d'étudier les possibilités de favoriser la coopération entre les divers établissements d'éducation postsecondaire, en particulier en matière de reconnaissance mutuelle de cours et de programmes d'études.

Toutefois, l'accessibilité, la qualité de l'apprentissage[5], la reddition de comptes et la collaboration entre établissements sont des objectifs très vastes. La première difficulté consiste donc à définir les attentes pour chaque thème d'une manière plus concrète et qui, surtout, permette de fixer facilement des cibles et d'évaluer les résultats obtenus par rapport aux cibles. Une fois les cibles déterminées correctement, nous abordons le suivi et l'évaluation. Comment nos résultats se comparent-ils à nos cibles? Si les résultats atteignent ou dépassent nos attentes, quelle est la raison de ce succès et que devons-nous faire pour qu'il perdure? Si les résultats sont inférieurs à nos attentes, quelle en est la raison et que devons-nous faire pour les améliorer? Cette dernière question nous conduit inévitablement à examiner l'offre, c'est-à-dire la capacité du système à satisfaire les attentes de la société et à réagir à l'émergence de possibilités et difficultés nouvelles de manière opportune et responsable.

Pour chaque thème, nous commençons par nous demander **ce que nous savons déjà**, ou du moins ce que nous pensons savoir, sur les principaux sujets. Le secteur de l'enseignement supérieur de l'Ontario possède une bonne connaissance des mesures, de l'évaluation et de

5. Notre priorité porte sur la qualité de l'apprentissage. Nous sommes conscients de l'importance des activités de recherche de haute qualité et nous appuyons pleinement le concept d'excellence. Cependant, nous ne pensons pas que notre mandat, à l'heure actuelle, s'étende directement au type et au fonctionnement des activités de recherche. Depuis une dizaine d'années, de nombreux services et organismes des gouvernements fédéral et provinciaux ont été créés pour remplir cette mission, en collaboration avec les universités et les collèges. La recherche fera partie de nos discussions de manière indirecte lorsque nous étudierons les liens entre l'enseignement et la recherche. Nous tenterons également d'examiner certaines questions de la capacité des établissements, où il s'agit d'assurer que les établissements puissent offrir l'excellence à la fois en apprentissage et en activités de recherche.

l'établissement de rapports, et nous pouvons nous appuyer sur un nombre considérable d'études et d'expériences concrètes. En outre, l'Ontario n'est pas seul à souhaiter fixer des objectifs précis à l'éducation postsecondaire et à surveiller et évaluer ses résultats. Nous pouvons donc apprendre beaucoup des expériences vécues par d'autres provinces et pays.

Ensuite, nous nous demandons **ce que nous devons savoir** pour pouvoir répondre aux trois questions générales. Dans quels domaines manquons-nous d'information et de compréhension de l'information?

Nous concluons chaque chapitre en établissant **nos priorités de recherche** en conséquence.

L'ordre des chapitres respecte un enchaînement logique des réflexions sur les activités du secteur de l'éducation postsecondaire : admettre les étudiants, leur offrir un milieu d'apprentissage de qualité, rendre compte de ses décisions et coopérer avec les autres établissements selon les besoins. Cet ordre ne reflète en aucune façon les priorités en matière de recherche et de recommandations. À ce propos, le lecteur peut se référer à la dernière section de chaque chapitre.

Activités de recherche

Notre stratégie de recherche s'étendra à de nombreux domaines et sera éclectique et globale. Elle réunira chercheurs et praticiens. Elle comprendra de grands projets à long terme, des sujets spécifiques auxquels réfléchiront des groupes de spécialistes et des travaux internes effectués par le personnel du Conseil. Nous organiserons des congrès en bonne et due forme, mais aussi de nombreux ateliers et colloques informels.

Comme toute stratégie de recherche à long terme, le présent document doit être considéré comme la première étape de ce qui est conçu comme un processus dynamique de recherche sur le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario. Les sujets et le calendrier de nos travaux peuvent évoluer en fonction des conclusions de la recherche. Les suggestions de thèmes supplémentaires sont les bienvenues, et nous sommes certains que de nouvelles questions émergeront des projets en cours.

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur publiera un rapport d'étude et programme de recherche annuel. En 2008, nous diffuserons donc un document qui présentera les premiers résultats et conclusions de nos activités de recherche en 2007-2008. Il fournira également, comme le feront tous les rapports d'étude et programmes de recherche ultérieurs, une mise à jour des priorités du Conseil et des activités de recherche prévues pour les trois années suivant la publication.

Liste des acronymes

AMAQP	Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes (collèges)
COES	Conseil ontarien des études supérieures (universités)
COU	Conseil des universités de l'Ontario
CSRDE	Consortium for Student Retention Data Exchange (universités) [échange de données sur le maintien des effectifs étudiants]
EEMD	Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (universités)
ENPE	Enquête nationale sur la participation étudiante (universités)
FITS	Freshman Integration and Tracking Systems (collèges) [systèmes d'intégration et de suivi des étudiants de première année]
IR	Indicateurs de rendement
MFCU	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités
NISO	Numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario
OCSES	Ontario Colleges Student Engagement Survey (Enquête sur la participation étudiante dans les collèges de l'Ontario)
OUAC	Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario
SACO	Service d'admission des collèges de l'Ontario
SVTC	Service de validation des titres de compétence (collèges)
UPRAC	Undergraduate Program Review Audit Committee (universités) [comité de vérification de l'examen des programmes de premier cycle]

Chapitre 2 : Accessibilité

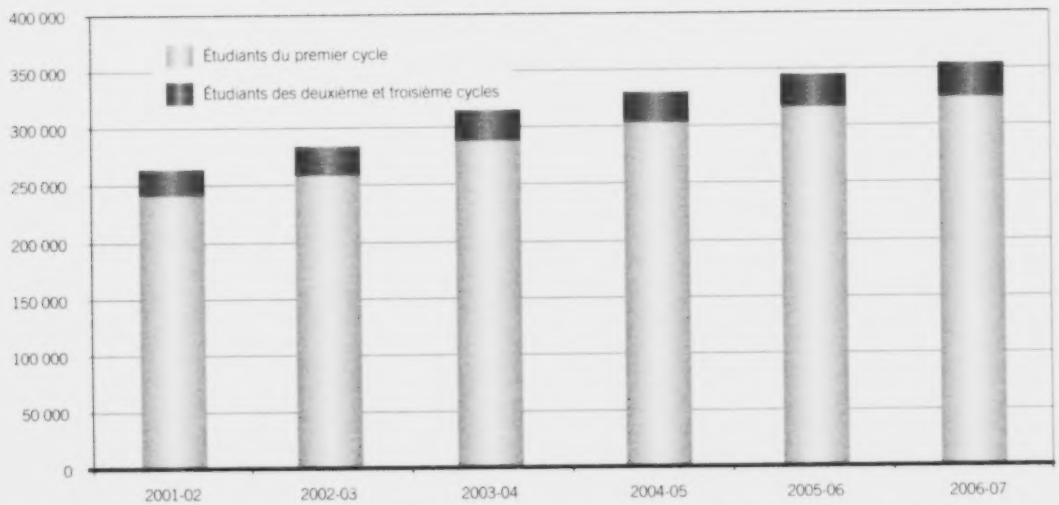
Que peut-on raisonnablement attendre du secteur de l'éducation postsecondaire en matière d'accès? Au niveau le plus général, il est facile de répondre à cette question : tous les étudiants et étudiantes qualifiés et intéressés devraient pouvoir bénéficier d'une éducation postsecondaire, c'est-à-dire être admis dans l'établissement de leur choix puis suivre un ou plusieurs programmes jusqu'à l'obtention d'un grade ou d'un diplôme.

La question de l'accessibilité implique d'étudier à la fois l'offre et la demande. La demande provient des étudiants qui souhaitent s'inscrire dans un collège ou une université pour toutes sortes de raisons, financières et non financières. L'offre correspond à la capacité des établissements à répondre à la demande. Il faut tenir compte de ces deux aspects pour comprendre la question de l'accessibilité.

Ce que nous savons

Les étudiantes et étudiants affluent vers l'éducation postsecondaire en Ontario et jusqu'à présent les établissements ont réussi à répondre à la demande. La figure 1 indique le nombre d'inscriptions équivalent temps plein dans les universités de la province de 2001-2002 à 2006-2007[6]. Pendant cette période, les effectifs ont augmenté de 34,6 pour 100, soit 91 000 étudiants supplémentaires. Ce

Figure 1 : Effectifs universitaires de 2001-2002 à 2006-2007



SOURCE: Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU). Étudiants équivalent temps plein. Les étudiants étrangers et les autres étudiants qui ne sont pas admissibles à un financement du MFCU ne sont pas inclus.

chiffre inclut une hausse de 35,2 pour 100 de l'effectif étudiant du premier cycle et une hausse de 28,3 pour 100 de l'effectif des deuxième et troisième cycles. La figure 2 montre que le nombre d'inscriptions au collège a augmenté de 9,2 pour 100 entre 2001-2002 et 2006-2007, soit 16 000 étudiants supplémentaires.

La figure 3 indique que le nombre de nouvelles inscriptions en apprentissage est passé de 15 800 en 2001-2002 à près de 25 000 en 2006-2007, soit une augmentation de plus de 60 pour 100. Cette hausse reflète le manque de main d'oeuvre qualifiée dans certains métiers et la politique du gouvernement visant à sensibiliser les étudiants aux possibilités offertes par l'apprentissage.

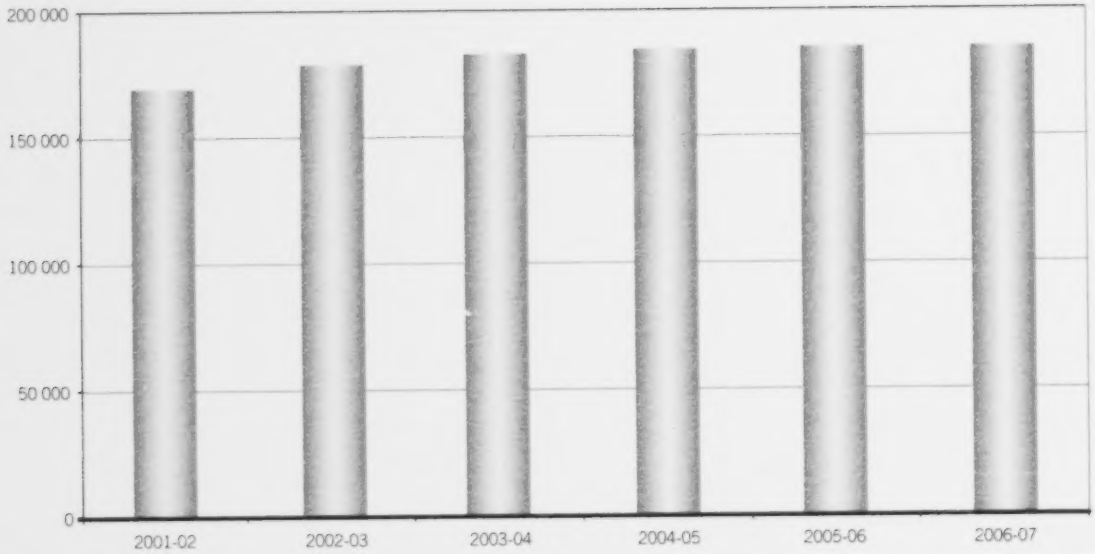
CRITÈRES D'ÉVALUATION

Toutefois, le chiffre global des effectifs ne suffit pas à nous dire dans quelle mesure l'Ontario répond à l'attente générale en matière d'accès, décrite plus haut. Pour que notre objectif soit opérationnel, nous proposons d'évaluer l'accessibilité du système d'éducation postsecondaire de la province en fonction de sa capacité à satisfaire les trois critères suivants :

1. *Comment le taux de participation à l'éducation postsecondaire de l'Ontario se compare-t-il aux taux relevés dans des territoires de compétence analogues?* C'est-à-dire dans quelle mesure réussissons-nous, par rapport aux autres pays ou provinces, à inciter les étudiants à demander leur admission dans les établissements d'éducation postsecondaire, puis à répondre à leur demande? Compte tenu de l'importance de l'enseignement supérieur pour la croissance économique et la cohésion sociale, ainsi que de la relative prospérité de l'Ontario, on peut raisonnablement s'attendre à ce que le taux de participation à l'éducation postsecondaire dans notre province soit l'un des plus élevés au Canada et qu'il soutienne la comparaison avec les taux observés dans d'autres économies avancées. Ceci nous donne un premier point de repère auquel nous pouvons comparer les résultats obtenus. Si le taux de participation est inférieur à ce repère, nous devons en chercher la raison et les moyens d'améliorer le rendement. Nous ne pouvons pas, cependant, nous reposer sur nos lauriers si la participation atteint ou dépasse notre objectif, car l'Ontario risquerait alors de prendre du retard.

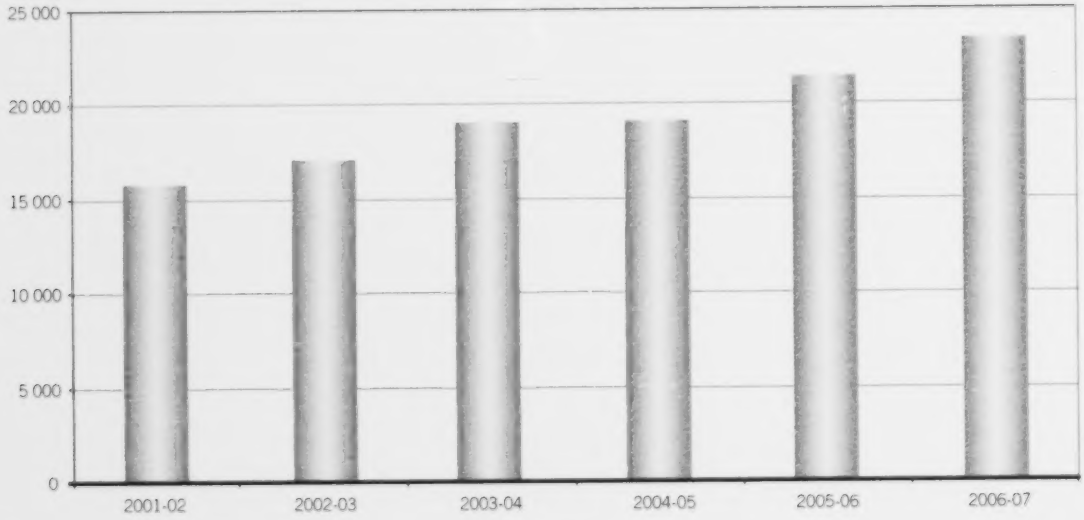
2. *Comment les taux de participation à l'enseignement supérieur de groupes socio-économiques particuliers se comparent-ils au pourcentage de ces groupes dans l'ensemble de la population?* Compte tenu de l'importance d'utiliser pleinement toutes les ressources humaines et de notre engagement envers l'égalité, on peut raisonnablement s'attendre à ce qu'il n'y ait pas de différences systématiques dans les taux de participation selon le genre, la catégorie de revenus, la situation familiale, etc. Ceci nous donne un deuxième point de repère auquel nous pouvons comparer les résultats obtenus. Si les taux de participation sont inférieurs à ce repère, nous devons en chercher la raison et les moyens d'améliorer le rendement. Si les résultats atteignent ou dépassent notre objectif, nous devons veiller à conserver cette position souhaitable.

Figure 2: Effectifs Collégiaux de 2001-2002 à 2006-2007



SOURCE: MFCU. Étudiants équivalent temps plein. Les étudiants étrangers et les autres étudiants qui ne sont pas admissibles à un financement du MFCU ne sont pas inclus.

Figure 3: Nouvelles inscriptions en apprentissage de 2001-2002 à 2006-2007



SOURCE: MFCU.

3. *Les taux de participation à l'éducation postsecondaire sont-ils compatibles avec les prévisions sur les besoins socioéconomiques futurs de l'Ontario?* Le simple fait de proposer suffisamment de places pour répondre à la demande d'enseignement supérieur ne constitue pas nécessairement une évaluation adéquate de l'accessibilité. Nous devons aussi tenir compte du type de places qui sont créées. Par exemple, les inscriptions dans les programmes d'apprentissage sont-elles suffisamment nombreuses, et disposons-nous des places nécessaires? L'équilibre entre les places disponibles dans les collèges et les universités, ou entre les programmes de premier cycle et les programmes des cycles supérieurs, permettra-t-il de répondre aux besoins futurs? Le nombre de places offertes dans des programmes conçus pour des professions ou des métiers particuliers est-il suffisant? Si l'une ou l'autre de ces questions appelle une réponse négative, nous devons étudier les raisons pour lesquelles les inscriptions ne sont pas plus réceptives aux possibilités du marché du travail. En outre, comme il nous est impossible de prévoir les besoins à long terme avec certitude, nous devons trouver des moyens de nous assurer que le système est capable de s'adapter aux possibilités et difficultés nouvelles.

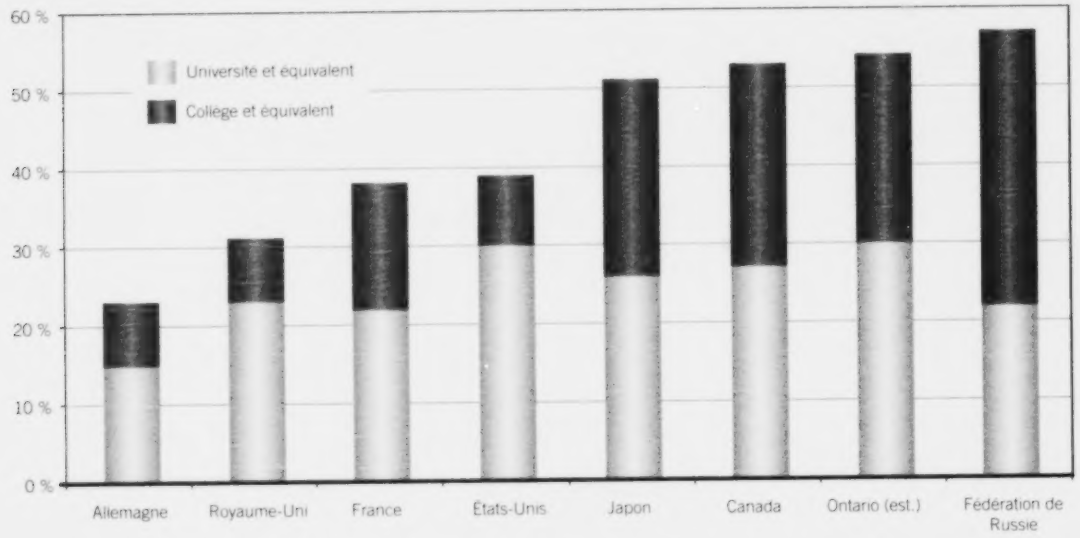
PARTICIPATION GLOBALE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : OÙ SE PLACE L'ONTARIO? La plupart des données sur les taux de participation à l'enseignement supérieur indiquent que l'Ontario soutient la comparaison avec de nombreuses économies avancées. Mais la situation n'est pas immuable, et il ne manque pas de raisons de veiller à ce que l'Ontario continue de faire aussi bien à l'avenir, et ce d'autant plus que d'autres pays améliorent leurs systèmes d'enseignement supérieur.

La figure 4 montre la part de la population ontarienne âgée de 25 à 34 ans qui a obtenu un diplôme d'études postsecondaires et la compare avec les taux des pays du G8.

La figure 4 semble indiquer que l'Ontario se place en tête de tous les pays, à l'exception de la Fédération de Russie, en termes de taux de la population de cet âge ayant terminé des études collégiales[7], et que la province obtient un taux comparable à celui des États-Unis en termes d'études universitaires. Les chiffres incluent la population immigrante ayant terminé ses études avant d'arriver au Canada; ils risquent donc de surestimer les possibilités qui sont offertes aux étudiants venant des écoles secondaires de l'Ontario. La figure 4 est consacrée à la cohorte des 25 à 34 ans, et exclut les cohortes plus âgées, pour lesquelles les résultats obtenus au Canada sont inférieurs à ceux des États-Unis. Les chiffres concernant ces dernières sont présentés dans le tableau 1.

7. Dans ce contexte, "collège" ne signifie pas forcément "collège public". L'OCDE inclut dans cette catégorie tout programme axé sur des compétences pratiques, techniques ou professionnelles, d'une durée minimale de deux ans équivalent temps plein, au niveau postsecondaire. Par conséquent, il peut être difficile de comparer ces données. Pour en savoir plus à ce sujet, voir le premier tome de *Tendances dans le milieu universitaire : Effectifs* de l'Association des universités et collèges du Canada (2007), pages 21-22.

Figure 4: Pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans qui a obtenu un diplôme d'études postsecondaires en Ontario et dans les pays du G8 – 2004



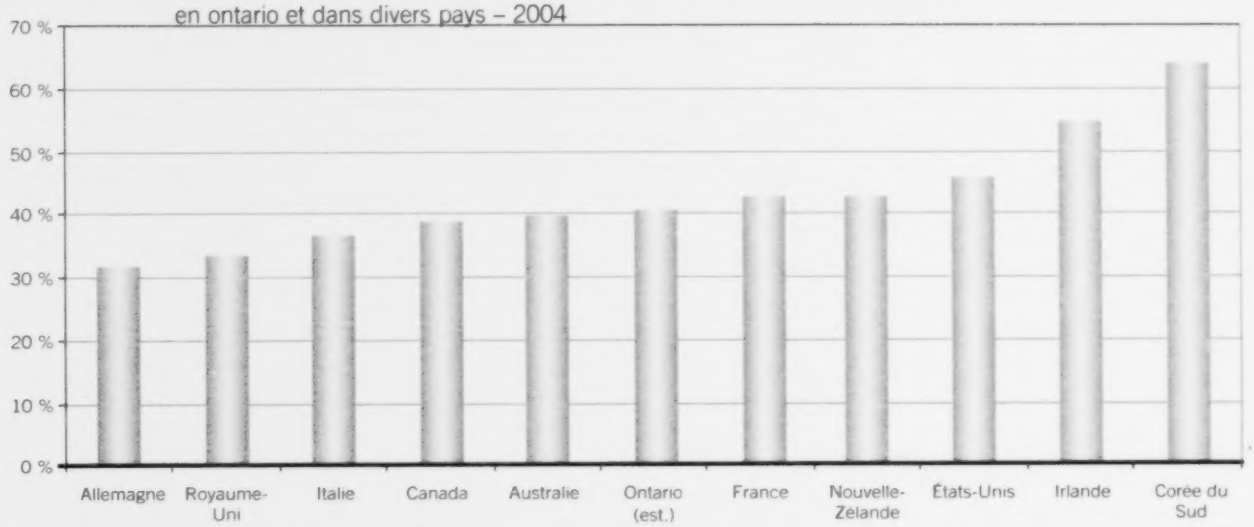
SOURCE : OCDE, *Regards sur l'éducation, 2006*, tableau A1.3a. L'estimation pour l'Ontario a été réalisée par le COQES. Les données pour l'Italie n'étaient pas disponibles.

Tableau 1: Pourcentage de la population ayant obtenu un diplôme d'éducation postsecondaire au Canada et aux États-Unis, selon le groupe d'âge – 2004

	Collège ou équivalent					Université ou équivalent				
	25-34	**35-44**	**45-54**	**55-64**	**25-64**	**25-34**	**35-44**	**45-54**	**55-64**	**25-64**
Canada	26	23	21	15	22	27	23	20	18	22
États-Unis	9	10	10	8	9	30	30	31	28	30
Différence	+17	+13	+11	+7	+13	-3	-7	-11	-10	-8

SOURCE : OCDE, *Regards sur l'éducation, 2006*, tableau A1.3a.

Figure 5: Pourcentage de la population âgée de 20 ans inscrite dans des établissements d'éducation postsecondaire en ontario et dans divers pays – 2004



SOURCE : OCDE, *Regards sur l'éducation, 2006*, tableau C1.3. Estimation pour l'Ontario réalisée par le COQES. Les données pour le Canada et l'Ontario sont affectées par la double cohorte. Les données concernant le Japon et la Fédération de Russie n'étaient pas disponibles.

La figure 5 montre la part de la population âgée de 20 ans inscrite dans des établissements d'éducation postsecondaire dans les pays du G8 et dans certains pays qui ont fait de l'enseignement supérieur une composante de leur stratégie de croissance économique. Les résultats de l'Ontario sont bons comparés à certaines économies avancées, mais n'arrivent pas au premier rang.

Ces comparaisons montrent la nécessité de définir soigneusement ce que nous entendons par « participation globale à l'enseignement supérieur ». Dans quels cas devrions-nous nous concentrer sur la participation des jeunes ayant récemment obtenu un diplôme d'études secondaires, et dans quels cas devrions-nous examiner la participation des adultes de tous âges? À quels autres territoires de compétence devrions-nous comparer l'Ontario? Comment faudrait-il tenir compte des différences entre ces territoires en termes du nombre d'années d'études supérieures, du type d'établissement fréquenté et du nombre de diplômes obtenus par l'étudiante ou l'étudiant[8]?

PROFILS DE LA PARTICIPATION : OÙ SE PLACE L'ONTARIO ? Il est établi que la participation de la population à l'éducation postsecondaire n'est pas répartie de manière homogène.

Les étudiantes et étudiants issus de familles à faible revenu sont sous-représentés par rapport à ceux des familles à revenu moyen ou élevé. Les données nationales fournies par Statistique Canada semblent indiquer que cet écart est plus manifeste encore dans le cas des étudiants d'université.

8 Pour une analyse récente des données internationales sur la participation à l'enseignement supérieur, consultez le premier tome de *Tendances en matière d'accessibilité*, COQES, publié par l'Association des universités et collèges du Canada (Ottawa, 2007), page 21.

Les collèges ont davantage tendance à attirer des étudiants provenant de tous les quartiles de revenus[9].

Le Rapport Rae a recensé plusieurs autres groupes socio-économiques qui sont nettement sous-représentés :

- Les étudiantes et étudiants qui seraient la première génération de leur famille à poursuivre des études postsecondaires sont sous-représentés. Les personnes dont les parents ont obtenu un diplôme collégial ont près de deux fois plus de chances de participer à l'éducation postsecondaire que celles dont les parents n'ont pas continué après l'école secondaire. Les personnes dont les parents ont obtenu un diplôme universitaire ont environ 2,5 fois plus de chances de fréquenter un établissement d'éducation postsecondaire que celles dont les parents ont arrêté leurs études après l'école secondaire.

- Les Autochtones sont tout aussi susceptibles que les autres Ontariens de détenir un diplôme collégial, mais sont environ trois fois moins susceptibles de détenir un diplôme universitaire.

- Les personnes handicapées sont presque aussi susceptibles que les autres Ontariens de détenir un diplôme collégial, mais seule la moitié d'entre elles environ sont susceptibles de détenir un diplôme universitaire[10].

S'il existe un certain lien entre un faible niveau de revenu et la sous-représentation de ces groupes, on constate également l'influence de considérations non financières.

Le cas des étudiantes et étudiants francophones est également intéressant, mais pour d'autres raisons. Les données du recensement de 2001 indiquent que la part des étudiants francophones diplômés de l'école secondaire qui poursuivent des études postsecondaires et sont âgés de 20 à 24 ans est à peu près identique à celle des non francophones; c'est également vrai pour les étudiants francophones âgés de 20 à 24 ans qui détiennent un diplôme universitaire[11]. Il n'en demeure pas moins qu'il est très difficile d'assurer aux francophones un accès à un vaste choix de programmes d'études, dans leur langue maternelle, à une distance raisonnable de leur lieu de résidence.

Au cours des dernières années, le gouvernement a lancé plusieurs initiatives visant à éliminer les obstacles à la participation liés au revenu familial et à la situation démographique. L'un des défis que le Conseil devra relever sera de trouver des moyens efficaces de mesurer la participation à l'éducation postsecondaire des groupes socio-économiques sous-représentés pour pouvoir évaluer l'efficacité de ces initiatives et d'autres décisions stratégiques.

9 A. Rahman, J. Situ et V. Jimmo, *Participation aux études postsecondaires : Résultats de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu* (Statistique Canada, Ottawa, catalogue 81-595-MIF, 2006), et Marc Frenette, *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les attitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières* (Statistique Canada, Ottawa, catalogue 11F0019MIF, 2007).

10 *L'Ontario, chef de file en éducation*, pages 67-73.

11 Office des affaires francophones, *Profil statistique : Les jeunes francophones en Ontario*, Toronto, 2005, pages 9-11.

PARTICIPATION ET BESOINS FUTURS DE LA PROVINCE : OÙ SE PLACE L'ONTARIO? La croissance économique continue, le vieillissement de la population et la tendance à la retraite anticipée ont entraîné une pénurie importante de main-d'œuvre dans certains secteurs. À mesure que la population vieillit, au cours des dix prochaines années et au-delà, il se peut que nombre d'autres professions et métiers manquent de main-d'œuvre qualifiée et instruite. Certains rapports s'inquiètent d'une future pénurie de travailleurs dans divers métiers de la construction et de la fabrication ainsi que de gestionnaires. Une enquête réalisée en 2006 indique que la majorité des gestionnaires et des dirigeants syndicaux de l'Ontario, dans le secteur public comme dans le secteur privé, estiment que le manque de main-d'œuvre qualifiée est un problème sérieux. Certaines initiatives récentes du gouvernement visent à résoudre ce problème pour les professions de la santé, le corps professoral, les emplois nécessitant un stage d'apprentissage, et d'autres métiers et professions[12].

Ce que nous devons savoir

Cette vue d'ensemble indique que le programme de recherche du Conseil doit prêter une attention toute particulière aux facteurs déterminants des inscriptions dans les collèges et les universités de l'Ontario. À cet effet, il faut étudier à la fois la demande d'éducation postsecondaire[13] et la capacité des collèges et universités à répondre à la demande.

POPULATION SOURCE ET TAUX DE DEMANDE D'ADMISSION Le nombre de demandes d'admission au collège ou à l'université dépend de l'importance de la population source et du taux de demande – c'est-à-dire du pourcentage de la population source qui fait une demande d'admission. Les candidats à l'éducation postsecondaire proviennent de deux populations sources :

1. *Les étudiantes et étudiants qui sont en dernière année du système d'éducation secondaire de l'Ontario.* Grâce à diverses sources de données statistiques, il est relativement facile d'évaluer l'importance de ce groupe et de faire des prévisions fondées sur les profils démographiques et les taux de persévérance scolaire.

12. Chambre de commerce de l'Ontario, *Education and Training Policy* (Toronto : octobre 2006), pages 25-28; Centre syndical et patronal du Canada, Commission du travail du Nouveau Brunswick, enquête Points de vue (2006); « Le gouvernement McGuinty lance une nouvelle stratégie des ressources humaines dans le domaine de la santé », communiqué de presse du ministère de la Santé et des Soins de longue durée de l'Ontario, daté du 1 mai 2006; ministère des Finances de l'Ontario, Documents budgétaires du budget de l'Ontario 2006 (mai 2006), page 17.

13. *Le projet vague 2006-2007*, publié par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, propose une discussion approfondie des facteurs déterminants de la demande à l'échelle du Canada.

2. *Toute autre personne susceptible d'envisager de demander son admission à un collège ou une université de l'Ontario.* Ce groupe inclut toutes les personnes qui ont arrêté leurs études après l'école secondaire, les étudiants qui arrivent d'autres provinces ou d'autres pays, les adultes qui souhaitent reprendre des études à un âge plus avancé, les personnes qui veulent obtenir un deuxième diplôme ou grade universitaire, etc. Si cette population source est difficile à quantifier, elle pourrait continuer à augmenter car un nombre croissant de personnes comprennent la nécessité d'une éducation permanente et les nouveaux modes pédagogiques facilitent l'enseignement à temps partiel et à distance.

Pour comprendre les taux de demande d'admission, nous devons examiner les processus de décision des étudiants, qui varient certainement suivant le type de population source.

Au sein de chaque groupe, nous devons étudier séparément le processus de décision des personnes appartenant aux groupes sous-représentés. Les décisions peuvent être influencées par des considérations financières – comme les droits de scolarité, l'aide aux études et la disponibilité d'emplois qui n'exigent pas d'éducation postsecondaire – ainsi que par des considérations non financières, comme les attentes des parents et du personnel enseignant.

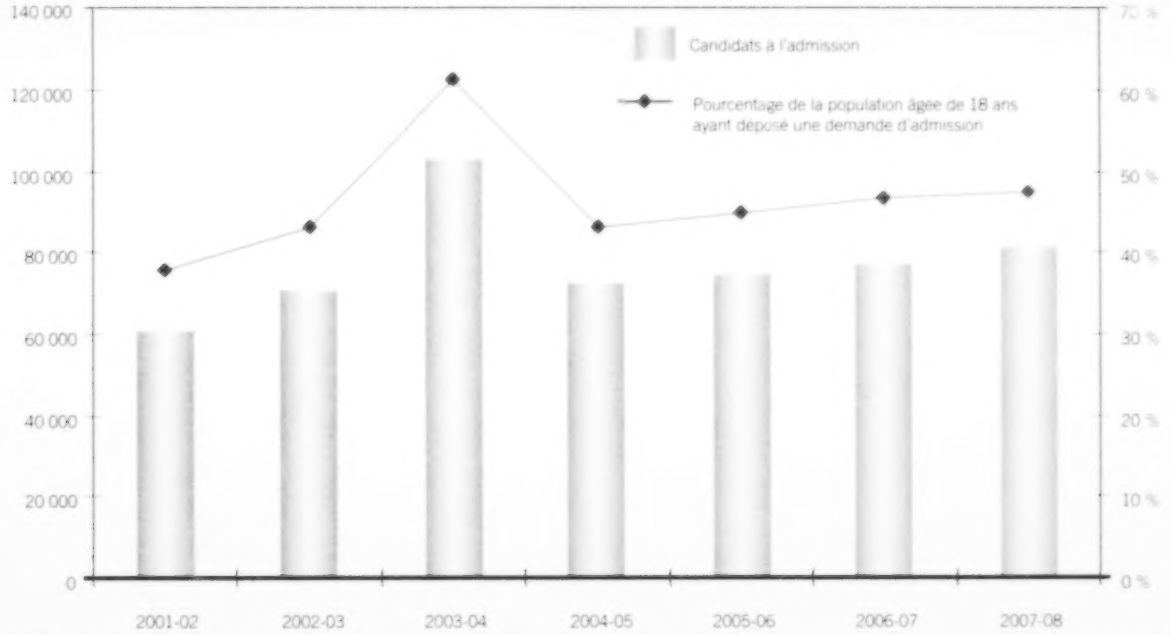
Comme le montre la figure 6, le taux de demande d'admission à l'université des étudiantes et étudiants venant directement de l'école secondaire n'a cessé de croître de 2001-2002 à 2007-2008. (Le résultat exceptionnel de 2003-2004 traduit l'effet ponctuel de la double cohorte.)

En 2006, en plus de ces candidats des écoles secondaires, les universités ont reçu des demandes d'admission de la part de 41 000 personnes qui ne venaient pas directement des écoles secondaires. Ce chiffre a également augmenté au cours des dernières années.

Dans les collèges, la tendance est un peu différente. La majorité (environ 60 pour 100 au cours des dernières années) des candidates et candidats au collège ne déposent pas leur demande dès la sortie de l'école secondaire. La figure 7 montre que le nombre de demandes d'admission aux collèges s'est stabilisé, depuis quelques années, à environ 13 à 14 pour 100 de la population âgée de 18 à 24 ans. Traditionnellement, les demandes d'admission aux collèges ont toujours été fortement liées aux conditions économiques, et le nombre de demandes a augmenté très nettement pendant les périodes de récession. Le nombre total de candidats au collège en 2006 était supérieur d'environ un tiers au nombre total de candidats à l'université.

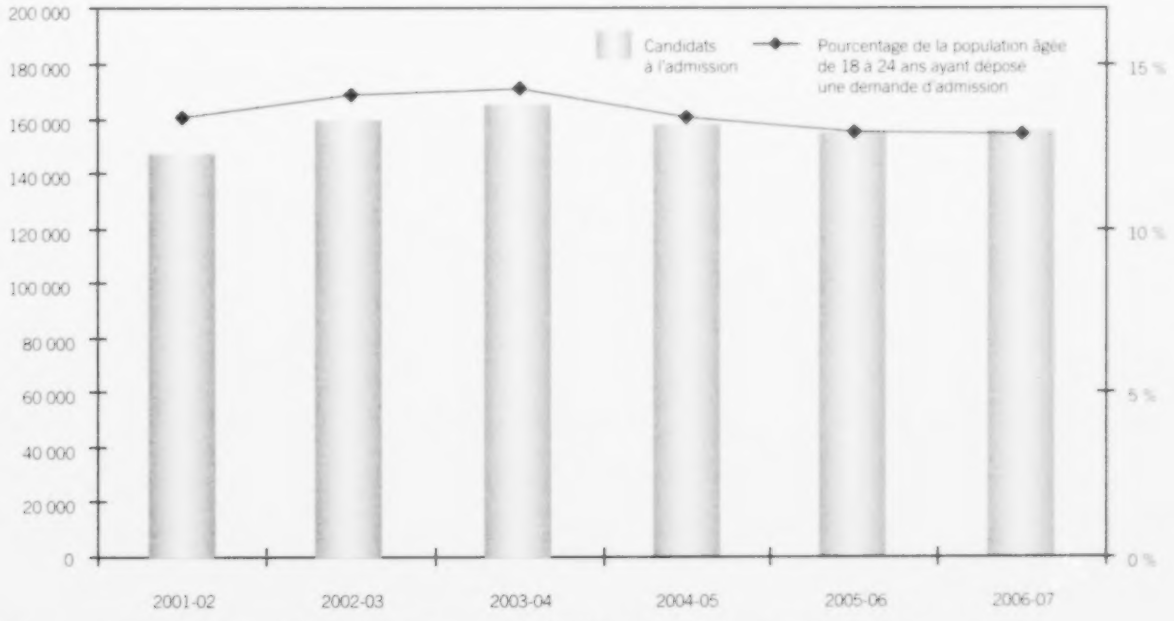
PROGRAMMES D'AIDE FINANCIÈRE L'un des aspects particulièrement intéressants de l'accès à l'éducation postsecondaire est l'importance de l'aide financière dans la décision d'y participer. Au cours des dernières années, l'Ontario et le Canada ont apporté un certain nombre de changements aux programmes d'aide aux étudiants financés par le gouvernement. Ces initiatives – qui ont accru le nombre d'étudiants admissibles à une aide fédérale ou provinciale et fourni une aide plus importante sous la forme de bourses d'études plutôt que de prêts subventionnés – comprennent les changements suivants :

Figure 6: étudiants du palier secondaire déposant une demande d'admission à l'université, de 2001-2002 à 2007-2008



SOURCE : Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario; ministère des Finances de l'Ontario. Inclut les demandes d'admission enregistrées jusqu'au mois de mai 2007.

Figure 7: demandes d'admission aux collèges de 2001-2002 à 2006-2007



SOURCE: Colleges Ontario; Ministère des Finances de l'Ontario. Les données de 2007-2008 n'étaient pas encore disponibles.

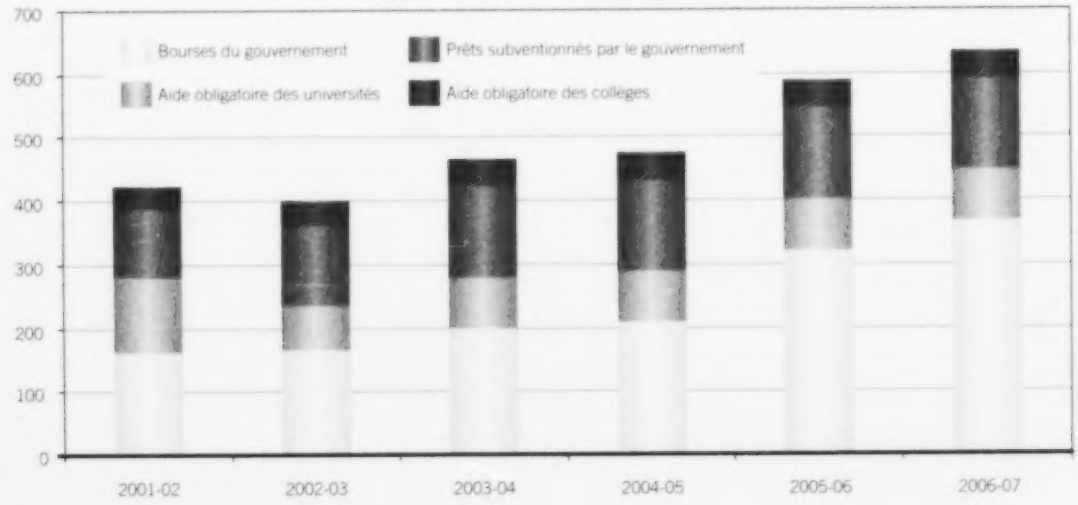
- Le montant maximal de l'aide financière offerte à un étudiant ou une étudiante par les gouvernements du Canada et de l'Ontario a été augmenté en 2005-2006, pour la première fois depuis 1993 : il est passé de 275 $ par semaine à 350 $ par semaine. Pour les familles monoparentales, le montant maximal est passé de 500 $ à 545 $. Ces nouveaux plafonds n'ont pas été modifiés en 2006-2007.

- Des bourses immédiates ont été accordées à partir de 2005-2006; en 2006-2007, le programme a été élargi aux étudiants de première et deuxième années des familles à revenu faible ou moyen.

- Les contributions attendues des parents à l'éducation de leurs enfants ont été réduites en 2004-2005 et en 2005-2006, et la définition d'un étudiant indépendant a été modifiée pour qu'un plus grand nombre d'étudiants soient considérés comme étant indépendants de leurs parents.

En conséquence de ces changements et de l'augmentation du nombre de personnes poursuivant des études supérieures, les dépenses du gouvernement de l'Ontario en matière d'aide aux étudiants se sont élevées à 445,7 millions de dollars en 2006-2007, soit une augmentation de 168,8 millions de dollars, ou 61 pour 100, depuis 2001-2002. De plus, le gouvernement demande aux universités et aux collèges de consacrer une part de leurs propres ressources à l'aide aux étudiants. Ce montant a représenté 186,9 millions de dollars en 2006-2007, soit une augmentation de 41,8 millions de dollars, ou 28,8 pour 100, depuis 2001-2002. Les dépenses réelles des établissements en matière d'aide aux étudiants sont très supérieures à ces montants lorsqu'on tient compte des bourses d'excellence et autres types de bourses.

Figure 8: Dépenses du gouvernement de l'ontario et dépenses subventionnées par le gouvernement en matière d'aide aux étudiants, de 2001-2002 à 2006-2007 (en millions de dollars)



SOURCE: MFCU.

Le nombre de bourses d'études financées par le gouvernement est passé de 63 000 en 2001-2002 à 181 000 en 2006-2007. Pendant la même période, le coût de ces bourses est passé de 161,3 millions de dollars à 367,9 millions de dollars.

Le montant maximal de la dette qu'un étudiant ou une étudiante peut devoir rembourser aux gouvernements fédéral et ontarien, et qui n'a pas changé depuis 1997-1998, est de 7 000 dollars par année scolaire. Pour un étudiant fréquentant l'université pendant quatre ans et recevant une aide au titre du Régime d'aide financière aux étudiants de l'Ontario (RAFEO) pendant une partie de ces études, la dette moyenne à rembourser à la date de l'obtention du diplôme s'élevait à 21 235 dollars en 2005-2006. Pour un étudiant suivant un programme collégial de deux ans, la dette analogue s'élevait à 12 239 dollars. Les deux chiffres n'ont quasiment pas évolué depuis 2001-2002. Ces montants n'incluent aucune dette contractée autrement qu'avec le gouvernement, comme les dettes envers la famille ou un établissement financier[14].

Les changements apportés au programme au cours des dernières années offrent l'occasion d'examiner l'influence de la conception des programmes gouvernementaux d'aide aux étudiants sur la décision de s'inscrire au collège ou à l'université. La recherche devrait inclure l'étude de l'impact sur les étudiants éventuels des groupes sous-représentés.

ACCESSIBILITÉ GÉOGRAPHIQUE ET DISPONIBILITÉ DES PROGRAMMES La proximité géographique d'un établissement[15] et les places disponibles dans le programme d'études souhaité influent sur la décision des étudiants de poursuivre une éducation postsecondaire. La capacité et le consentement des étudiants à déménager, ainsi que leur perception de la disponibilité des programmes, influent sur leur décision de demander à être admis. La disponibilité des places influe sur la capacité des établissements à proposer des admissions.

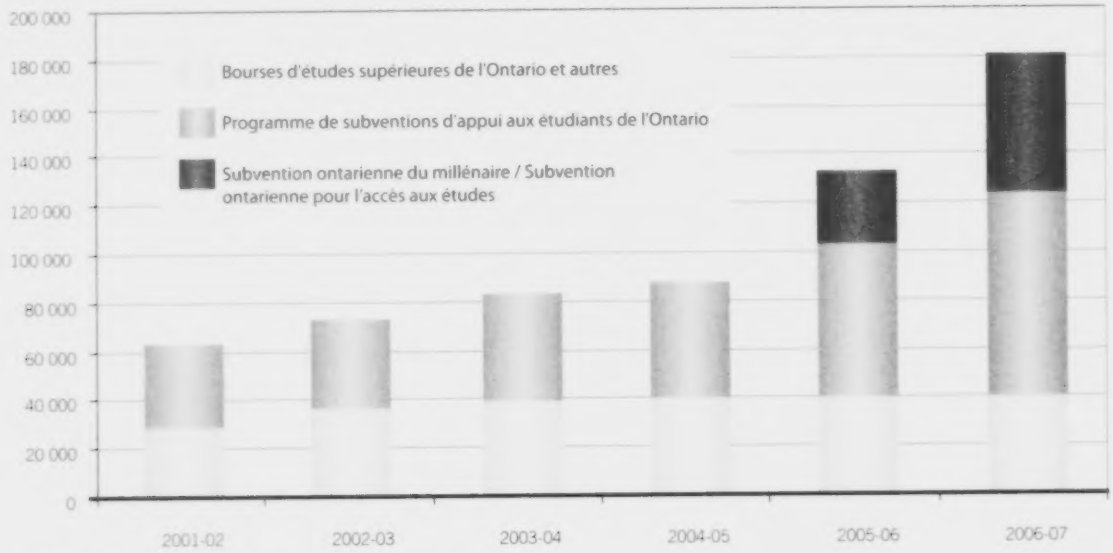
Ainsi, le Conseil doit tenir compte des facteurs géographiques et de la disponibilité des programmes dans ses recherches sur l'accessibilité. Idéalement, nous aimerions savoir quels sont les facteurs, financiers et non financiers, qui ont la plus forte influence sur le choix que font les étudiants en matière d'établissement comme de programme. Il faudra prêter une attention particulière aux facteurs spécifiques qui peuvent influencer les étudiants des groupes sous-représentés.

TAUX DE PERSÉVÉRANCE ET D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES Notre discussion a porté jusqu'à présent sur les admissions; mais la définition habituelle de l'accessibilité inclut les étudiantes et étudiants qui suivent leur programme jusqu'à son terme et obtiennent un diplôme.

14. *Rapport sur l'endettement des étudiants : Sondage du Consortium canadien de recherche sur les étudiants du niveau collégial et Sondage du Consortium canadien de recherche sur les étudiants du premier cycle universitaire*, PRA, Inc. (Fondation canadienne des bourses du millénaire, Montréal, mai 2007).

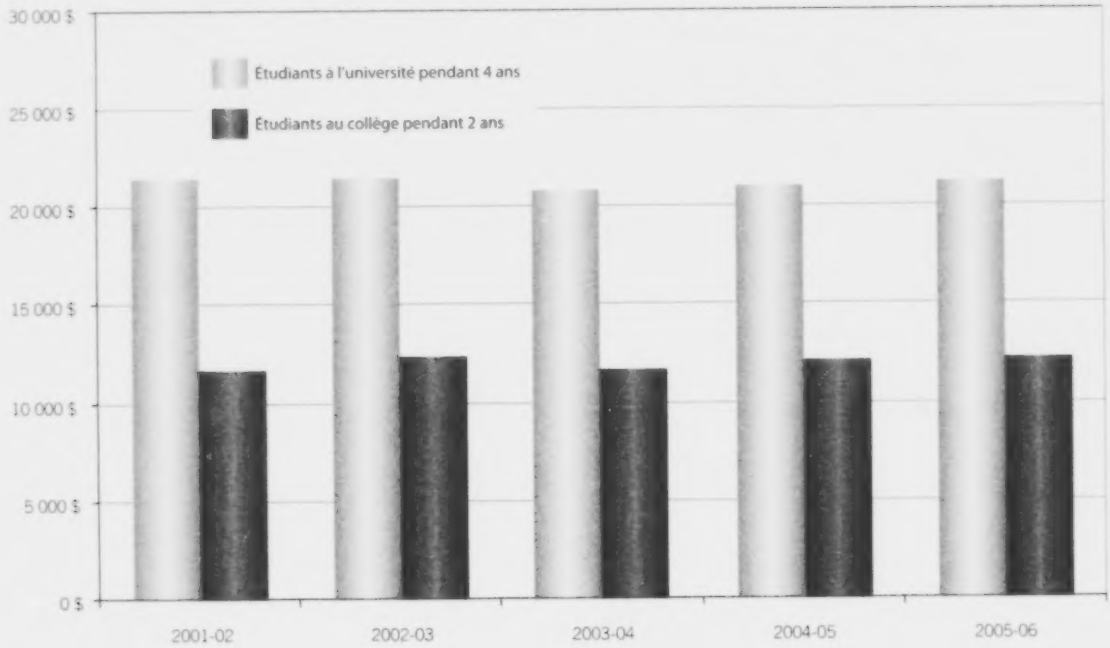
15. Marc Frenette, *Too far to go on? Distance to school and university participation*, Statistique Canada, cote 11F0019MIE, numéro 191, Ottawa, 2003; et Marc Frenette, *Access to college and university : Does distance matter?* Statistique Canada, cote 11F0019MIE, numéro 201, Ottawa, 2003.

Figure 9: Nombre de bourses d'études financées par le gouvernement de 2001-2002 à 2006-2007



SOURCE: MFCU. Certains étudiants peuvent se voir accorder plusieurs types de bourses.

Figure 10: Moyenne de la dette des étudiants, à la fin de leurs études, qui ont reçu des prêts des gouvernements du Canada et de l'ontario, de 2001-2002 à 2005-2006



SOURCE: MFCU.

Le MFCU, les universités et les collèges fournissent des renseignements sur le pourcentage des étudiants inscrits qui obtiennent un grade ou un diplôme. Nous savons ainsi que 63,3 pour 100 des étudiants des collèges qui ont commencé des programmes d'un an en 2004-2005, des programmes de deux ans en 2002-2003 et des programmes de trois ans en 2000-2001 ont obtenu leur diplôme en 2005-2006; ce résultat est meilleur que celui des années précédentes. Nous savons également que 74,9 pour 100 des étudiants qui ont commencé à fréquenter l'université en 1996 ont obtenu un diplôme de cette même université en 2003, ce qui représente une légère amélioration par rapport aux années précédentes.

Nous aimerions savoir comment améliorer les taux de persévérance et d'achèvement de manière globale et, en particulier, parmi les groupes qui sont généralement sous-représentés. Pour y parvenir, nous devons en savoir davantage sur les caractéristiques des taux de persévérance et d'achèvement dans les universités et les collèges pour différents types d'étudiants, y compris le rôle des facteurs financiers et non financiers dans la décision des étudiants de poursuivre leurs études ou de les abandonner. Nous avons aussi besoin d'en savoir plus sur les étudiants qui changent d'établissement. À l'heure actuelle, les taux d'achèvement n'incluent pas les étudiants qui quittent un établissement et qui, plus tard (parfois après une interruption), décident de terminer leurs études dans un autre établissement.

BESOINS SOCIOÉCONOMIQUES Les programmes d'apprentissage, la quasi-totalité des programmes collégiaux et un grand nombre de programmes universitaires sont destinés à préparer les étudiantes et étudiants à une certaine gamme de possibilités de carrière. Même dans des programmes qui n'ont pas d'objectif professionnel précis, la plupart des étudiants s'attendent à acquérir les connaissances, les compétences et les valeurs qui les prépareront à une carrière enrichissante.

En raison du grand nombre de facteurs qui sont en jeu, il est difficile d'évaluer de quelle manière la politique en matière d'enseignement supérieur peut contribuer à satisfaire les besoins futurs. Les prévisions sur la demande future de travailleurs dans un métier donné évoluent en fonction du nombre de nouveaux arrivants sur le marché du travail, du nombre de départs en retraite, de la migration, de la rétribution et des conditions de travail16.

Malgré la difficulté à établir des prévisions fiables, nous aimerions savoir si l'équilibre des places disponibles dans le système d'éducation supérieure de l'Ontario appuiera la croissance continue de l'économie. Dans les secteurs qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre, la solution peut consister à fournir aux étudiants éventuels une meilleure information sur le marché du travail ou à améliorer les mesures d'incitation destinées aux établissements; il se peut aussi que les solutions appropriées se trouvent en dehors du système d'enseignement supérieur.

16. Julie Ann M. Munro et Martin Lowe, *Labour Force Ageing and Skill Shortages in Canada and Ontario*, Réseau canadien de recherche en politique publique, Ottawa, 2004.

Priorités de recherche

En 2007-2008, le Conseil s'appuiera sur cette étude pour lancer des recherches visant à :

- Améliorer les méthodes permettant d'observer la participation à l'éducation postsecondaire des groupes sous-représentés.
- Élaborer des démarches fondées sur les preuves en vue d'améliorer la participation des groupes sous-représentés.

- Établir les facteurs qui influent sur la probabilité qu'un étudiant ou une étudiante abandonne son éducation postsecondaire, et élaborer des démarches fondées sur les preuves en vue d'améliorer les taux d'achèvement des études.
- Recenser les principales conclusions des travaux actuels sur la pénurie de main-d'œuvre réalisés par des groupes d'employeurs et des spécialistes de la prévision économique de l'Ontario, et établir si d'autres territoires dont la situation économique est comparable à celle de la province ont été plus efficaces pour adapter leur système d'enseignement supérieur à l'évolution des conditions économiques et démographiques.

En 2008-2009 et en 2009-2010, le Conseil engagera des recherches fondées sur les résultats des projets de recherche réalisés en 2007-2008, selon les besoins. Il lancera également de nouveaux projets de recherche avec les objectifs suivants :

- Évaluer sur le long terme les facteurs qui influent sur la décision des étudiants de suivre un enseignement supérieur et sur leur choix d'établissement et de programmes, y compris les facteurs financiers et non financiers.
- Examiner et analyser les prévisions à long terme sur la demande en matière d'enseignement supérieur en Ontario.
- Évaluer la capacité du système à répondre à l'ampleur et à la composition probables de la demande d'éducation postsecondaire à l'avenir.

Chapitre 3 : Qualité de l'apprentissage

La deuxième grande attente pour le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario concerne la qualité de l'expérience d'apprentissage. Au niveau le plus général, l'Ontario doit avoir – et peut appuyer – un secteur de l'éducation postsecondaire qui soit un chef de file au Canada et qui soit reconnu à l'échelle internationale pour la qualité de l'apprentissage qu'il offre.

Au micro-niveau, cet objectif implique que nous ayons des établissements dotés de missions précises et qui se placent parmi les meilleurs au monde. Au macro-niveau, il implique que l'ensemble du système soit adapté à la diversité des apprenantes et des apprenants et des expériences d'apprentissage recherchées.

La difficulté est de rendre cet objectif opérationnel. Comment mesurer la qualité de l'apprentissage? Comment savoir si la qualité de l'apprentissage en Ontario soutient la comparaison avec la qualité atteinte dans d'autres territoires? Comment évaluer l'évolution de la qualité dans le contexte des problèmes d'effectifs, des nouvelles initiatives stratégiques ou d'autres changements?

Ce que nous savons

Au fil du temps, l'Ontario a mis en place de nombreux processus d'évaluation de divers aspects de la qualité. Il existe par exemple des processus qui permettent d'évaluer certains programmes des collèges et des universités; de connaître les ressources consacrées à l'enseignement supérieur; de calculer le nombre d'étudiants inscrits qui obtiennent un diplôme collégial ou universitaire; d'estimer le temps consacré par les étudiants à divers types d'activités d'apprentissage; de savoir combien d'étudiants terminent le programme qu'ils ont commencé; de découvrir ce que les diplômés pensent de leur expérience d'éducation postsecondaire; et d'établir comment se passe l'arrivée des diplômés dans le monde du travail.

La difficulté consiste à rassembler tous ces renseignements de manière à obtenir une évaluation cohérente de la qualité de l'apprentissage en Ontario, ce que les indicateurs traditionnels ne fournissent certainement pas.

Pour commencer, prenons les mesures des intrants. L'une des statistiques sommaires couramment utilisée est le montant du budget de fonctionnement par étudiant. Puisque les établissements consacrent leur budget de fonctionnement au corps professoral, au personnel, aux ressources des bibliothèques et des laboratoires, etc., et puisque ces dépenses sont directement destinées à l'apprentissage des étudiants, on suppose qu'il existe un rapport positif entre la quantité des intrants et la qualité des résultats.

Les subventions gouvernementales et les recettes provenant des droits de scolarité forment l'essentiel des budgets de fonctionnement des collèges et des universités. En dollars indexés sur l'inflation, les subventions du gouvernement de l'Ontario par étudiant ont baissé de manière quasi continue

depuis la fin des années 1980 jusqu'en 2002-2003, mais ont augmenté par la suite. Par comparaison avec les autres provinces, l'Ontario se classe parmi les dernières en termes de subventions par étudiant, aussi bien pour les universités que pour les collèges. Au contraire, et il existe sans doute un lien de causalité, les droits de scolarité en Ontario ont augmenté rapidement pendant la même période et sont parmi les plus élevés au Canada en pourcentage des recettes d'exploitation[17].

Sur la base de ces mesures sommaires, et en supposant l'existence d'un rapport simple entre les budgets de fonctionnement et la qualité de l'apprentissage, on pourrait conclure que la qualité des collèges et des universités de l'Ontario étaient relativement bonne à la fin des années 1980, mais qu'elle n'a cessé de se dégrader depuis ou pour le moins jusqu'à une période très récente, lorsque de nouveaux investissements ont permis de redresser un peu la situation; et qu'elles ne peuvent soutenir la comparaison avec des établissements analogues. Des organismes représentant un grand nombre de personnes qui travaillent dans le système d'enseignement supérieur ont produit des preuves des répercussions des niveaux de ressources actuels ou récents sur l'éducation en salle de classe[18].

Pourtant, la perception de la qualité des résultats de l'enseignement supérieur présente une image différente. Le Conseil canadien sur l'apprentissage l'a récemment constaté : « Les enquêtes portant sur les étudiants, les diplômés et les employeurs indiquent des niveaux élevés de satisfaction par rapport à la qualité de l'EP [éducation postsecondaire] canadienne[19]. » Par exemple :

- Des étudiants et étudiantes en première année d'université en Ontario auxquels on a demandé d'évaluer leur expérience globale à l'université sur une échelle de 1 à 4 (où 1 égale mauvais, 2 égale moyen, 3 égale bon et 4 égale excellent), ont fourni une réponse moyenne de 3,06, tandis que la moyenne des réponses des étudiants de quatrième année a été de 3,01[20].

- En 2005-2006, 82 pour 100 des diplômés des collèges de l'Ontario se sont dit satisfaits ou très satisfaits de l'utilité de leur éducation collégiale pour atteindre leurs objectifs après leurs études; et 93 pour 100 des employeurs se sont dit satisfaits de la préparation obtenue au collège pour le type de travail effectué par les étudiants employés[21].

Les mesures économiques indiquent également de bons résultats :

- Lors du sondage réalisé en 2005-2006, 92,2 pour 100 des diplômées et diplômés universitaires de l'Ontario qui avaient cherché un emploi travaillaient six mois après l'obtention de leur diplôme, et 96,8 pour 100

17 Voir : Conseil des Universités de l'Ontario, *2007 Resource Document* (Toronto, mars 2007), tableau 2.2; et Colleges Ontario, *2006 Environmental Scan* (Toronto, mai 2006), page 96.

18 Voir notamment : Colleges Ontario, *2007-08 Budget Submission* (Toronto, octobre 2006), pp. 19-22; Conseil des universités de l'Ontario, *Progress Report: University Access, Quality and Accountability in the Reaching Higher Plan* (Toronto, novembre 2006); Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario, *Quality at the Basics: Undergraduate education in Ontario at risk* (Toronto, 14 mai 2007); Syndicat des employés et employées de la fonction publique de l'Ontario, *A Strategy for Quality Education: A submission to the Postsecondary Review* (Toronto, 16 novembre 2004).

19 Conseil canadien sur l'apprentissage, *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bien privé? – Un investissement public?* (Ottawa, 2006), page 56.

20 *National Survey of Student Engagement, McMaster University Mean Comparisons* (août 2006), p. 10. Disponible en ligne à : http://www.mcmaster.ca/univsec/pdf/PA_NSSE/McMaster_NSSE2006_Mean_Comparisons.pdf

21 Colleges Ontario, *Key Performance Indicators' Trends* (Toronto, 10 avril 2007).

travaillaient deux ans après la fin de leurs études. Parmi les personnes diplômées des collèges de l'Ontario, 90,1 pour 100 travaillaient six mois après l'obtention de leur diplôme. Dans les deux cas, les taux d'emploi restent quasiment constants sur une période de sept ans[22]. S'il existe quelques différences en fonction des programmes, les taux d'emploi sont en général élevés pour tous les grands domaines de programmes, tant à l'université qu'au collège.

- Selon les données nationales, l'écart entre les gains des travailleurs âgés de 25 à 34 ans qui ont fait des études secondaires et de ceux qui ont suivi une éducation postsecondaire s'est élargi entre 1980 et 2005, bien que les gains des travailleurs moins instruits aient légèrement augmenté depuis 2000 en raison du boom dans les secteurs du pétrole et du gaz naturel, des mines et du bâtiment[23]. Ces résultats concernent l'ensemble du Canada mais, étant donné le poids de l'Ontario dans ces données, ils reflètent probablement la réalité globale dans la province.

Comment se fait-il que les étudiantes et étudiants qui fréquentent des universités et des collèges aux ressources limitées continuent d'obtenir des résultats impressionnants? L'une des explications possibles est que les milieux d'apprentissage ont considérablement changé au cours des dernières années. Manifestement, les universités et les collèges ont accordé une importance accrue à l'efficacité de l'enseignement. La quasi-totalité des établissements appuient un centre d'enseignement et d'apprentissage dans lequel des experts en pédagogie présentent les idées nouvelles et aident les autres membres du corps professoral. De plus en plus souvent, l'excellence en enseignement est saluée par l'attribution de prix au sein des établissements comme à l'extérieur. La technologie est devenue omniprésente dans l'enseignement. Il existe de nouveaux programmes menant à un diplôme ou à un grade, des études interdisciplinaires, des options permettant de combiner le premier cycle et les cycles supérieurs et des possibilités d'apprentissage par l'expérience.

En outre, le secteur reste déterminé à surveiller et à favoriser la qualité, et consacre un temps et des ressources considérables à cette fin. L'examen de la qualité fait en général appel à des experts d'autres provinces et d'autres pays. De ce point de vue, les programmes et les grades et diplômes de l'Ontario sont évalués en permanence en fonction de normes extérieures.

L'examen de certaines des données existantes sur la qualité fait ressortir toute la difficulté de mesurer la qualité de l'enseignement supérieur. Les indicateurs de qualité envisageables ne manquent pas. Certains sont fondés sont la mesure des intrants; d'autres étudient la façon dont les universités et les collèges utilisent leurs ressources; d'autres encore analysent la situation des étudiants après l'obtention de leur diplôme. Les liens entre ces indicateurs sont rarement étudiés de manière rigoureuse.

22. Census of Universities in Ontario, highlights from the 2003 Survey of Ontario University Graduates, College Ontario, Key Performance Indicators, Toronto.

23. Lucy Chang – Scolarité et gains – L'emploi et le revenu en perspective, Vol. 7, n° 6 (Statistique Canada, catalogue 75-001-XIF, Ottawa, juin 2006), tableau 4. Pour obtenir un aperçu de la documentation sur les gains des diplômés collégiaux et universitaires, voir Herb Emery, *Trends and Private Returns to University Education in Canada: 1960 to 2000* and *in Comparison to Other Postsecondary Training*, in Charles M. Beach, Robin W. Boadway et R. Marvin McInnis, rédacteurs, Higher Education in Canada (McGill-Queen's University Press, Kingston et Montréal, 2004), p. 97.

Ce que nous devons savoir

Il manque au secteur un cadre d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur en Ontario. Dans ce contexte, on entend par « cadre » un moyen d'organiser l'information de manière à pouvoir en tirer des conclusions utiles. Un cadre nous permettrait d'examiner les liens entre les nombreux processus d'assurance de la qualité existants. Par exemple :

- Un cadre d'assurance de la qualité pourrait nous aider à recenser les aspects de la qualité pour lesquels nous manquons d'information (et peut-être d'autres aspects pour lesquels nous recueillons trop de renseignements).

- Un tel cadre pourrait suggérer des priorités de recherche. Il pourrait par exemple faire apparaître des domaines dans lesquels notre compréhension des rapports entre les intrants et les résultats est insuffisante.

- Un tel cadre pourrait également éclairer les rapports entre les activités liées à la qualité, pour que nous ne changions pas l'un des aspects du système d'enseignement supérieur en entraînant des conséquences imprévues sur d'autres aspects. Par exemple, si une enquête indiquait qu'un plus grand nombre d'étudiants achèvent leurs études et obtiennent un diplôme, un cadre d'assurance de la qualité nous aiderait à savoir si ce résultat est dû à un meilleur rendement des élèves ou à une baisse des exigences scolaires.

Il est utile de commencer par élaborer un cadre ou un modèle conceptuel du processus d'apprentissage. Plusieurs études récentes conseillent de réfléchir à la qualité de l'apprentissage en adoptant une approche en plusieurs étapes[24]. En nous inspirant de ces études, nous pourrions envisager un cadre d'assurance de la qualité en quatre étapes :

- Nous commencerions par nous intéresser aux caractéristiques des étudiantes et étudiants qui entrent dans le système d'éducation postsecondaire, notamment à leurs aptitudes, leurs connaissances et les compétences qu'ils ont acquises à l'école secondaire. Pour mesurer la qualité de l'apprentissage, nous devons en effet connaître ce que les étudiants savaient déjà avant de rejoindre les établissements du palier postsecondaire. Pour les étudiants admis sur la base de leur réussite à l'école secondaire, l'apprentissage préalable est supposé correspondre aux cours et aux grades de l'école secondaire, et se traduit le plus souvent par la moyenne de leurs notes en 12^{e} année. Pour les personnes admises comme apprenantes adultes, les universités et les collèges prennent en compte divers indicateurs d'apprentissage préalable, qui sont moins faciles à condenser.

- Nous étudierions aussi l'information sur les ressources consacrées à l'apprentissage, comme le nombre de professeurs et professeures à plein temps ou à contrat, les locaux, les bibliothèques, les laboratoires, etc. Les collèges et les universités combinent leurs moyens d'apprentissage de multiples façons, et nous devons donc savoir comment sont déployées les ressources.

24 Voir notamment Ross Finnie et Alex Usher, *Measuring the quality of postsecondary education: Concepts, current practices and a strategic plan* (Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2005); Daniel W. Lang, "The political economy of performance funding," in F. Iacobucci et C. Tuohy (éditeurs), *Taking public universities seriously* (University of Toronto Press, Toronto, 2005), pp. 236-237; G.D. Kuh, J. Kinzie, J.A. Buckley, B.K. Bridges et J.C. Hayek, *What matters to student success: A review of the literature* (National Postsecondary Education Cooperative, Washington, D.C., 2006), pp. 7-8; L.W. Perna et S.L. Thomas, *A framework for reducing the college success gap and improving success for all* (National Postsecondary Education Cooperative, Washington, D.C., 2006), p. 5; et Conseil canadien sur l'apprentissage, *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, Ottawa, 2006, p. 49.

- Nous devrions ensuite savoir ce que les étudiants ont réellement appris au moment de quitter le système d'éducation postsecondaire. L'apprentissage inclut les compétences de base comme la pensée critique, la résolution de problème et l'aptitude à communiquer; des compétences plus générales, comme la capacité de travailler en équipe; et des compétences techniques ou spécialisées dans une discipline particulière (comme savoir réaliser une étude, concevoir un site Web, construire un pont ou effectuer une procédure médicale)[25].

- Enfin, nous nous pencherions sur les résultats obtenus par les étudiants après avoir terminé leurs études supérieures. Les indicateurs du marché du travail, comme les taux d'emploi et les gains, sont bien des mesures des résultats finals, mais les indicateurs de la manière dont l'éducation contribue à la participation civique et à la qualité de vie individuelle le sont également.

Ce cadre d'assurance de la qualité en plusieurs étapes nous permettrait d'évaluer la qualité d'une expérience pédagogique en fonction de la valeur ajoutée au profit des étudiants. Plus la différence entre les caractéristiques des étudiants au début de leur programme d'études et leurs résultats finals est importante, plus la qualité de l'expérience pédagogique est élevée.

Tout en étant général et abstrait, le cadre est utile pour déterminer les mesures qui permettraient le mieux d'évaluer la qualité des études et de les comparer avec les mesures actuellement utilisées.

Il existe de nombreuses sources d'information relatives à la qualité offerte aux personnes qui étudient dans les universités et les collèges. Ces sources sont résumées dans le tableau 2. Transformer cette large somme d'information en mesures significatives de la valeur ajoutée n'est pas une tâche aisée, mais les données offrent de nombreuses possibilités d'acquérir une meilleure compréhension des rapports entre les divers éléments de l'enseignement supérieur.

UN POINT DE DÉPART : LA PARTICIPATION ÉTUDIANTE

Les collèges et les universités ont pris des mesures pour commencer à évaluer la participation étudiante – c'est-à-dire le temps et l'énergie consacrés par les étudiantes et les étudiants à des activités utiles pour leur éducation, ainsi que les pratiques adoptées par les établissements en vue d'inciter les étudiants à prendre part à ces activités[26].

- Cela fait longtemps que les collèges mesurent la satisfaction des étudiants et des diplômés par le biais de sondages fondés sur certains indicateurs de rendement. De nombreux collèges évaluent aussi l'expérience et la perception des étudiants entrants grâce aux systèmes d'intégration et de suivi des étudiants de première année (FITS). À partir de 2006, tous les collèges de l'Ontario ont adopté l'Ontario Colleges Student Engagement Survey (OCSES : enquête nationale sur la participation étudiante dans les collèges de l'Ontario). Cette enquête permet de recueillir des renseignements sur les caractéristiques, l'expérience, la réussite et la persévérance scolaires et la participation étudiante.

25. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a récemment publié une Déclaration sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à un grade, au Canada, qui fournit des lignes directrices sur un cadre de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade ainsi que des processus et des normes d'évaluation de la qualité des nouveaux programmes menant à des grades et des nouveaux établissements conférant des grades. Le cadre contient des descripteurs définissant des résultats d'apprentissage attendus pour les programmes menant à un baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat. L'Ontario Council of Academic Vice-Presidents (OCAV) et le Conseil ontarien des études supérieures (OCUS) des universités et l'Alliance des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes (AMAQP) des collèges se sont tous engagés à définir des résultats d'apprentissage appropriés pour les étudiants et à veiller à ce que ces résultats fassent partie intégrante des processus d'examens réguliers.

26. George Kuh, « What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices », Change, 35(2).

Tableau 2: Sélection de sources d'information relatives à la qualité de l'éducation postsecondaire en Ontario

	Caractéristiques au début des études	Ressources d'apprentissage	Résultats d'apprentissage	Résultats finals
COLLÈGES				
Système	Statistique Canada Colleges Ontario OCSES SACO	Statistique Canada Colleges Ontario	IR : taux d'obtention de diplôme	Statistique Canada IR : taux d'emploi, satisfaction des employeurs
Établissement	OCSES SACO FITS	Colleges Ontario AMAQP	IR : taux d'obtention de diplôme, satisfaction des étudiants AMAQP	IR : taux d'emploi, satisfaction des employeurs
NIVEAU DE PROGRAMME				
Postsecondaire	OCSES SACO	SVTC Examens internes effectués par chaque collège	SVTC IR : taux d'obtention de diplôme, satisfaction des étudiants Examens internes effectués par chaque collège	IR : taux d'emploi, satisfaction des employeurs
Apprentissage			Examen provincial de qualification	
UNIVERSITÉS				
Système	Statistique Canada COU ENPE OUAC	Statistique Canada COU	IR : taux d'obtention de diplôme	Statistique Canada IR : taux d'emploi
Établissement	ENPE OUAC	COU UPRAC	ENPE IR : taux d'obtention de diplôme CSRDE UPRAC	IR : taux d'emploi
NIVEAU DE PROGRAMME				
Premier cycle	ENPE OUAC	Examens internes effectués par chaque université	IR : taux d'obtention de diplôme CSRDE Examens internes effectués par chaque université	IR : taux d'emploi
Deuxième et troisième cycles		COES	EEMD COES	Statistique Canada
Programmes professionnels		Organismes d'accréditation	Organismes d'accréditation EEMD	Statistique Canada

AMAQP Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes (collèges)
COES Conseil ontarien des études supérieures (universités)
COU Conseil des universités de l'Ontario
CSRDE Consortium for Student Retention Data Exchange (universités) [échange de données sur le maintien des effectifs étudiants]
EEMD Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (universités)
ENPE Enquête nationale sur la participation étudiante (universités)
FITS Freshman Integration and Tracking Systems (collèges) [systèmes d'intégration et de suivi des étudiants de première année]
IR Indicateurs de rendement
OCSES Ontario Colleges Student Engagement Survey (Enquête sur la participation étudiante dans les collèges de l'Ontario)
OUAC Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario
SACO = Service d'admission des collèges de l'Ontario
SVTC Service de validation des titres de compétence (collèges)
UPRAC Undergraduate Program Review Audit Committee (universités) [comité de vérification de l'examen des programmes de premier cycle]

- À partir de 2006, toutes les universités de l'Ontario ont adopté l'Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPE) pour les étudiants de premier cycle. Certains établissements ontariens y avaient déjà pris part en 2004. Cette enquête, élaborée à l'Indiana University et couramment utilisée, est fondée sur des études indiquant que l'apprentissage des étudiants est étroitement lié au temps qu'ils consacrent à leurs études, y compris le travail à domicile et les échanges avec les professeurs et les autres étudiants. Ainsi, l'ENPE occupe une place particulière dans l'ensemble des indicateurs de la qualité de l'apprentissage : ce n'est pas uniquement une mesure d'intrant, mais pas tout à fait une mesure de résultat non plus.

- Les universités de l'Ontario introduisent également une enquête sur l'expérience vécue par les étudiants des deuxième et troisième cycles et des programmes professionnels, l'Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (EEMD). Une version antérieure de cette enquête était déjà réalisée dans certains établissements.

Ces enquêtes sur la participation étudiante constituent un point de départ utile pour la recherche sur la qualité de l'apprentissage. Nous proposons d'utiliser les renseignements qu'elles nous fournissent comme point de départ pour évaluer la valeur ajoutée et de travailler d'une part en amont, en étudiant les indicateurs d'intrant, et d'autre part en aval, en examinant les mesures des résultats finals.

CARACTÉRISTIQUES AU DÉBUT DES ÉTUDES Au chapitre 2, nous avons fait remarquer le besoin de renseignements précis et actualisés sur les caractéristiques des étudiantes et étudiants qui fréquentent les établissements d'études postsecondaires, et en particulier les personnes des groupes sous-représentés. Cette information est importante à la fois pour mesurer l'accessibilité et pour assurer qu'une éducation de haute qualité est mise à la disposition d'une population étudiante très diverse.

MESURES D'INTRANT Les mesures d'intrant ne suffisent pas à évaluer la qualité, mais une information sur la manière dont les changements relatifs aux intrants influent sur la qualité serait d'une grande utilité pour les responsables de l'élaboration et de l'administration des politiques. Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Certains indicateurs d'intrant semblent-ils avoir un lien étroit et constant avec les résultats d'apprentissage ou avec la participation étudiante?

- Quelle a été l'expérience de pays ou de provinces qui ont cherché à établir un lien entre les mesures d'intrant et la qualité?

- Quelle a été l'expérience d'autres secteurs, comme par exemple le secteur des soins de santé, qui ont cherché à établir un lien entre les mesures d'intrant et la qualité?

DÉPLOIEMENT DES RESSOURCES : ENSEIGNEMENT Le Rapport Rae a vivement recommandé au Conseil de « redonner une importance primordiale à l'enseignement et à l'excellence de l'enseignement dans les établissements d'enseignement postsecondaire » et de « collaborer avec les établissements à la recherche et à la détermination de pratiques exemplaires dans le domaine de l'excellence de l'enseignement[27] ». Ce conseil a trouvé un écho dans bon nombre des réponses au document de discussion diffusé par le Conseil en 2006.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Existe-t-il des pratiques d'enseignement au palier postsecondaire qui sont manifestement meilleures mais ne sont pas encore généralisées (par exemple l'apprentissage axé sur la résolution de problèmes ou le questionnement)? S'il en existe, quels sont les obstacles qui retardent l'adoption des meilleures pratiques?

- Dans quelle mesure les activités de recherche favorisent-t-elles l'excellence de l'enseignement? Quelles sont les meilleurs moyens d'intégrer les deux?

- Quels modèles ont-ils été adoptés par d'autres territoires de compétence en vue de favoriser l'efficacité de l'enseignement? Quelles sont les façons les plus fructueuses de partager les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage?

- D'autres territoires ont-ils utilisé les données provenant d'enquêtes sur la participation étudiante ou de sources analogues pour déterminer des pratiques efficaces d'enseignement?

DÉPLOIEMENT DES RESSOURCES : SERVICES AUX ÉTUDIANTS Le Rapport Rae dit que le travail du Conseil devrait « aussi se pencher sur les services aux étudiantes et étudiants, un élément essentiel mais souvent négligé de l'expérience étudiante.[28] » Les collèges et les universités s'intéressent de plus en plus au rôle que jouent les services aux étudiants dans un milieu d'apprentissage de qualité.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Que peuvent nous apprendre les enquêtes sur l'apport des services aux étudiants à la qualité de l'apprentissage?

- Comment les services aux étudiants des collèges et des universités de l'Ontario se comparent-ils aux services fournis dans des établissements analogues?

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE Le secteur de l'éducation postsecondaire pratique largement l'autosurveillance. Cinq processus sont mis en oeuvre dans les universités et les collèges pour évaluer la qualité de leurs programmes.

27. *L'Ontario, chef de file de l'éducation*, p. 54 et p. 56.
28. *L'Ontario, chef de file de l'éducation*, p. 58.

- Les programmes des deuxième et troisième cycles universitaires sont évalués directement tous les sept ans dans le cadre d'un processus d'examen par les pairs organisé par le Conseil ontarien des études supérieures (COES).

- Les programmes du premier cycle universitaire sont évalués par le comité de vérification de l'examen des programmes de premier cycle, l'UPRAC. Le comité n'examine pas directement les programmes scolaires, mais vérifie le processus utilisé par chaque établissement pour examiner la qualité de ses propres programmes, afin de s'assurer que ce processus est conforme aux normes adoptées par le COU.

- Les programmes collégiaux postsecondaires sont évalués par l'Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes (AMAQP). Comme l'UPRAC, l'AMAQP vérifie le processus utilisé par chaque établissement pour examiner la qualité de ses propres programmes.

- La plupart des programmes d'enseignement professionnel sont régulièrement soumis à des évaluations officielles.

- Les programmes donnant droit à un grade d'études appliquées, ainsi que les programmes conférant un grade proposés par les universités privées et les établissements à l'extérieur de la province, sont approuvés par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, suivant les recommandations de la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire. Il ne s'agit pas d'autosurveillance, mais d'un processus d'évaluation indépendant.

L'autosurveillance restera une caractéristique importante d'un système qui attache une grande valeur à son autonomie. Il est toutefois utile d'évaluer l'efficacité de l'autosurveillance et d'étudier les possibilités d'améliorer ce processus.

En particulier, nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure et avec quel niveau d'efficacité les déclarations officielles relatives aux résultats d'apprentissage et aux attentes liées aux grades et aux diplômes sont-elles intégrées dans la planification à long terme de l'enseignement?

- Quelle est l'efficacité des processus actuels d'autosurveillance et d'évaluation de la qualité? Sont-ils efficients et rentables? Comment pourraient-ils être améliorés?

- Comment ces processus d'autosurveillance soutiennent-ils la comparaison avec les processus utilisés dans d'autres territoires?

À plus long terme, nous aimerions en savoir plus sur les mesures directes des acquis des étudiantes et étudiants au collège ou à l'université. Par exemple, aux États-Unis, le Collegiate Learning Assessment et le Community College Learning Assessment sont des projets pilotes destinés à évaluer la valeur ajoutée en éducation, et principalement axés sur la pensée critique, le raisonnement analytique, la résolution de problèmes et l'aptitude à la rédaction[30]. Ces projets font appel à deux méthodologies. La première consiste

29 http://www.cic.edu/projects_services/cccqap/cl.asp et http://www.cae.org/content/pdf/pic_collegiate.htm. Un autre projet en cours aux États-Unis est le National Forum on College-Level Learning. (http://www.collegeeducation.org/nsocf/cpe_e-learning).

à étudier un échantillon représentatif des étudiants de première année d'un établissement donné et un échantillon d'autres étudiants en fin de programme dans le même établissement, et à comparer les niveaux de compétences dans chaque catégorie. La deuxième consiste à évaluer un échantillon représentatif des étudiants de première année, à les suivre jusqu'à la fin de leurs études et à effectuer alors une évaluation finale. Les établissements sont informés des résultats de l'évaluation de leur valeur ajoutée, qui tient compte des différents types d'étudiants desservis par chaque établissement.

Notre stratégie de recherche comprendra un suivi de ces initiatives ainsi que d'autres projets pilotes. En particulier, nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure les projets ont-ils abouti à une évaluation adéquate des résultats d'apprentissage?
- Comment les établissements participant aux projets ont-ils utilisé les résultats pour orienter leurs programmes et leurs pratiques d'enseignement?
- Serait-il facile d'adopter les meilleurs projets en Ontario?
- Les projets sont-ils rentables? Leurs coûts seraient-ils compensés par les avantages que pourrait en retirer l'éducation postsecondaire de l'Ontario?

RÉSULTATS FINALS Même si nous disposions de données très précises sur les résultats d'apprentissage, nous n'aurions toujours pas une image complète de la qualité de l'éducation postsecondaire. En effet, nous nous intéressons aussi à la manière dont l'éducation contribue aux futurs gains, à la qualité de vie personnelle, à la cohésion sociale et à la participation civique.

On peut trouver certains renseignements sur la situation des étudiants du premier cycle universitaire et des étudiants des collèges postsecondaires après l'obtention de leur diplôme.

Par le biais des enquêtes sur les indicateurs de rendement (IR), le ministère de la Formation et des Collèges et des Universités et chaque établissement participant recueillent des renseignements détaillés sur la situation professionnelle des jeunes diplômés, y compris le type d'emploi et le niveau de salaire, six mois après la fin de leurs études. Les universités disposent en outre de ces renseignements sur les étudiants deux ans après l'obtention de leur diplôme. L'information est disponible par établissement et par programme.

Pour les collèges, deux enquêtes supplémentaires sont effectuées : la première évalue la satisfaction des personnes diplômées à l'égard du programme; la seconde évalue la satisfaction de l'employeur à l'égard des étudiants.

À cette information s'ajoutent les enquêtes de Statistique Canada, qui fournissent des données sur le rendement à l'échelle du système. Les résultats qui ne sont pas de nature économique, par exemple le civisme, n'ont guère été étudiés, bien que les enquêtes de Statistique Canada et quelques autres puissent apporter certains renseignements.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Les indicateurs de rendement existants peuvent-ils utilement servir de guide pour évaluer la qualité de l'apprentissage? Existe-t-il de meilleures mesures de l'expérience des étudiants sur le marché du travail?

- Devrions-nous élaborer des mesures plus générales de la qualité de l'apprentissage, comme des enquêtes auprès des jeunes diplômés cinq et dix ans après la fin de leurs études? Le coût supplémentaire serait-il compensé par l'information ainsi obtenue?

FORMATION EN APPRENTISSAGE Le Rapport Rae incite à rehausser l'image des programmes d'apprentissage auprès des personnes qui souhaitent acquérir une éducation postsecondaire. Le rapport précise qu'il serait possible de simplifier le processus suivi par les personnes qui commencent un apprentissage et de faciliter le transfert éventuel des apprenties et apprentis vers des programmes collégiaux postsecondaires.

En Ontario, le secteur de l'apprentissage dispose de processus distincts en matière de gouvernance et d'enseignement. Les étudiantes et étudiants doivent réussir un test de qualification provincial pour obtenir un permis. Les programmes d'apprentissage ont généralement fait l'objet d'un traitement distinct des processus d'assurance de la qualité mis en oeuvre dans les autres programmes collégiaux et universitaires.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les processus couramment utilisés dans d'autres territoires pour évaluer les programmes d'apprentissage? Est-il prouvé que ces processus appuient et facilitent l'amélioration permanente des programmes d'apprentissage?

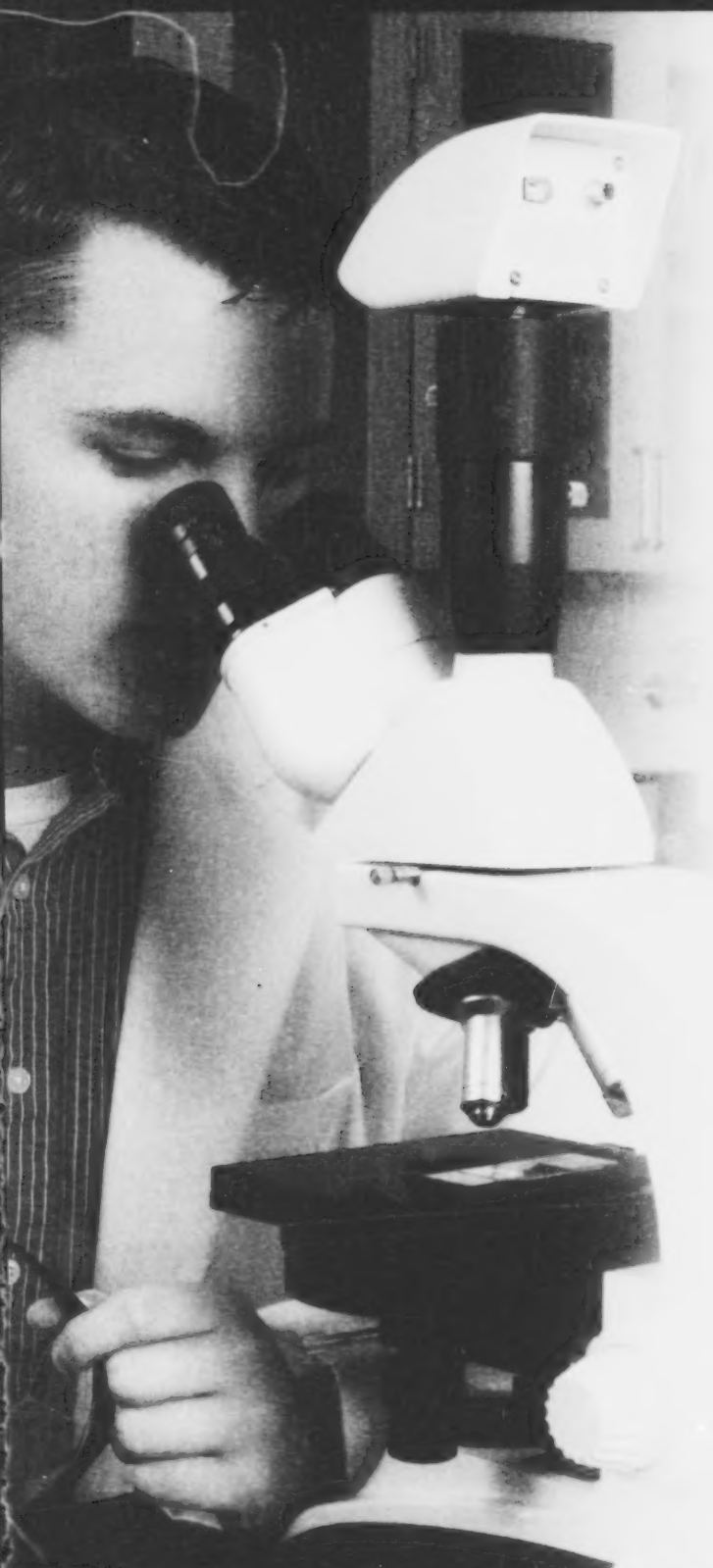
- Le contrôle de la qualité contribue-t-il à donner aux programmes d'apprentissage un prestige et un statut comparables aux programmes collégiaux et universitaires de premier cycle?

Priorités de recherche

En 2007-2008, le Conseil s'appuiera sur cette étude pour lancer des recherches visant à :

- Évaluer les moyens d'utiliser les conclusions des enquêtes auprès des étudiants (ENPE, OCSES et EEMD) de manière à comprendre et à améliorer la qualité de l'apprentissage.

- Déterminer des façons d'utiliser l'information provenant des processus d'autoévaluation (COES, UPRAC et AMAQP) de manière à améliorer la qualité de l'apprentissage.



- Veiller à ce que l'information sur la qualité de l'enseignement supérieur qui est mise à la disposition du public présente l'apprentissage comme un choix d'itinéraire d'études aux côtés des programmes d'éducation postsecondaire des universités et des collèges.

En 2008-2009 et en 2009-2010, le Conseil engagera des recherches fondées sur les résultats des projets de recherche réalisés en 2007-2008 et lancera de nouveaux projets de recherche avec les objectifs suivants :

- Étudier les façons de repérer et de promouvoir les meilleures pratiques en matière d'enseignement.

- Étudier les façons de repérer et de promouvoir les meilleures pratiques en matière de services aux étudiants.

- Comprendre l'efficacité des tests normalisés ou d'autres mesures directes de l'apprentissage en termes d'amélioration de la qualité de l'apprentissage.

- Élaborer un cadre global d'assurance de la qualité de l'apprentissage.

Chapitre 4 : Reddition de comptes

Il est couramment admis que le système d'enseignement supérieur de l'Ontario, financé par les fonds publics, doit rendre des comptes aux citoyens et citoyennes de la province. Par « reddition de comptes », nous entendons que les universités et les collèges sont tenus de rendre compte de la manière dont ils remplissent la mission qui leur est imposée par la loi et de la façon dont ils utilisent les ressources qui leur sont fournies par les gouvernements, les étudiants et toute autre personne.

Nous nous intéressons en particulier à deux aspects de la reddition de comptes :

1. *Les relations entre le secteur et les étudiants inscrits et potentiels.* Les étudiantes et étudiants devraient avoir accès à l'information sous une forme qui leur permet de prendre des décisions éclairées en matière d'établissement et de programmes.

2. *Les relations entre le secteur et le public, représenté à cette fin par le gouvernement.* Il faudrait mettre en place un processus efficace d'évaluation du rendement du secteur relativement aux objectifs de l'État, comme l'accessibilité et la qualité de l'apprentissage.

Dans les deux cas, les dispositifs de reddition de comptes devraient être transparents et prendre en considération à la fois le coût et les avantages de la collecte de l'information et de l'établissement des rapports.

Mais la seule information sur le rendement est insuffisante. Le suivi et l'évaluation peuvent attirer l'attention sur de possibles améliorations, mais le changement doit venir des établissements eux-mêmes. Les plans d'amélioration du rendement les mieux conçus ne peuvent qu'échouer si les établissements ne sont pas en mesure de les mettre en oeuvre.

Les collèges et les universités doivent disposer des ressources nécessaires pour satisfaire les attentes en matière d'inscriptions, d'enseignement et d'apprentissage, de recherche et de transfert de technologie, d'engagement public, etc. Comme l'a observé Payam Pakravan, de l'Institut C. D. Howe, « Il n'est pas du tout certain que des fonds supplémentaires garantissent l'amélioration de la qualité, mais il est certain que la qualité exige des fonds suffisants[30] [traduction libre]. »

Le secteur doit être réceptif aux défis et aux possibilités qui se présentent. Les établissements de l'Ontario ont une longue et précieuse tradition d'autonomie. En raison notamment de cette autonomie, les collèges et les universités de la province ont réussi à s'adapter à des bouleversements importants au cours des vingt dernières années, dont les problèmes d'effectifs, l'internationalisation et les nouvelles technologies. La politique et le financement du gouvernement doivent être façonnés de manière à inciter les collèges et les universités à continuer de faire progresser les objectifs de l'État[31].

Ce que nous savons

FACILITER LES CHOIX DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS Le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario compte un nombre considérable d'établissements, de programmes et de services, et les étudiants peuvent avoir du mal à faire des choix éclairés. Les collèges et les universités publient des renseignements sur des brochures et sur leurs sites Web, mais il s'agit naturellement, pour une grande part, d'une information de nature promotionnelle.

Pour les étudiantes et étudiants qui souhaitent comparer les possibilités offertes par divers établissements et programmes, l'immense disparité dans le contenu comme dans la présentation de l'information peut constituer un énorme défi. D'autre part, nous ne pensons pas que les classements des établissements qui sous-estiment les différences entre les missions des établissements et les préférences et les besoins de chacun aident véritablement les étudiants.

Il y a longtemps que les collèges diffusent une information sur la situation professionnelle des personnes diplômées de leurs propres programmes. On peut également trouver des renseignements sur les taux d'obtention de diplôme, les taux de satisfaction des étudiants, les taux de satisfaction des employeurs et les taux de satisfaction des personnes diplômées[32].

À partir de 2006, les universités de l'Ontario ont élaboré et mis en ligne un outil d'information destiné aux étudiants, le Common University Data Ontario (CUDO)[33]. CUDO offre des renseignements, présentés sous un format unique, sur un large éventail de sujets, dont : le nombre de diplômes décernés, l'effectif étudiant et les notes moyennes d'admission, le tout par programme; le nombre d'étudiants vivant sur le campus et les activités offertes; le taux de satisfaction des étudiants; les droits de scolarité en première année et les frais supplémentaires par programme; le nombre de professeures et professeurs; le nombre d'étudiants dans les classes de premier cycle, par année; les bourses de recherche accordées; et les taux d'obtention de diplôme et les taux d'emploi par programme.

Ces ressources constituent une base solide qui permet aux étudiants d'en savoir plus sur les options proposées par les collèges et les universités. Avec le temps, la recherche pourrait conduire le Conseil à suggérer d'autres types de renseignements qui pourraient aider les étudiants à prendre les meilleures décisions possibles.

RESPONSABILITÉ À L'ÉGARD DU PUBLIC, CAPACITÉ ET RÉACTIVITÉ L'intérêt porté aux indicateurs permettant de mesurer et d'évaluer la capacité du secteur de l'enseignement supérieur à atteindre les objectifs de l'État s'est nettement renforcé dans les années 1980 et 1990 et a acquis une dimension internationale. Le Royaume-Uni et l'Australie sont des chefs de file dans ce domaine. Des

[32] Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, *Résultats postsecondaires, 2004-2005. Sommaire de la situation sur le marché du travail des personnes diplômées des collèges de 2004-2005 six mois après l'obtention du diplôme*, [Toronto], Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006. Disponible à l'adresse http://www.edu.gov.on.ca/eng/collcert/publications/graduate/2004-2005/2004-2005GraduateEmployment.pdf (le 10 décembre 2007).

[33] http://www.cudo.ca/ (le 10 décembre 2007).

indicateurs de rendement – souvent sujets à controverse – ont été mis en place sous une forme ou une autre dans la plupart des États américains et des provinces canadiennes, y compris l'Ontario.

La plus grande difficulté est de trouver des moyens de mesurer et d'évaluer le rendement de l'enseignement supérieur qui soient transparents et susceptibles d'orienter les prises de décision des établissements comme du gouvernement.

Aux chapitres 2 et 3 du présent plan, nous avons émis quelques suggestions d'indicateurs à l'échelle du système. En matière d'accessibilité, nous avons dit que le taux de participation globale en Ontario devrait être parmi les plus élevés au Canada et devrait soutenir la comparaison avec les taux d'autres économies avancées. En outre, nous avons suggéré que la participation des groupes socio-économiques sous-représentés dans l'éducation postsecondaire devrait approcher le taux de participation de l'ensemble de la population. En matière de qualité de l'apprentissage, nous avons de nouveau avancé que le rendement de l'Ontario devrait être le meilleur au Canada et soutenir la comparaison avec le rendement obtenu dans d'autres pays ou provinces.

À l'échelle des établissements, les universités et les collèges ont consacré un temps et des ressources considérables, au cours des dernières années, à l'élaboration de mesures de reddition de comptes. Pour créer des indicateurs propres à un établissement, la procédure habituelle consiste à définir la mission et la vision, à déterminer les grands objectifs liés à la mission et à la vision, puis à choisir des indicateurs de rendement liés aux grands objectifs. Certaines méthodes plus sophistiquées visent à élaborer une sorte de carte de pointage équilibrée, dans laquelle des cibles sont clairement établies et des notes sont attribuées aux résultats.

Dans le cadre de son plan *Vers des résultats supérieurs*, le gouvernement a instauré des ententes de reddition de comptes avec chaque collège et chaque université. Ces ententes pluriannuelles couvrent trois années mais font l'objet d'un examen annuel. La première série d'ententes a été signée en 2006-2007 et arrivera à son terme en 2008-2009. L'attrait de cette stratégie est qu'elle reconnaît et appuie la diversité des établissements du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Les buts et les mesures de rendement sont liés à des missions et à des visions uniques.

Ce que nous devons savoir

L'intérêt, commun au gouvernement et aux établissements, d'élaborer des mesures de rendement offre la possibilité de favoriser des processus qui se complètent au lieu de se concurrencer.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Pouvons-nous déterminer quelques pratiques exemplaires en matière d'indicateurs de rendement à l'échelle des établissements? Par exemple, quels seraient les avantages et les coûts liés à l'utilisation d'un modèle de carte de pointage équilibrée?

- S'il existe des pratiques exemplaires, quels sont les obstacles qui empêchent leur généralisation?

- Avec quel degré d'efficacité les indicateurs de rendement ont-ils été utilisés dans la planification pédagogique et financière des collèges et des universités?

- Existe-t-il des moyens efficaces d'établir un lien entre les indicateurs de rendement adoptés par les établissements et les exigences du processus d'entente pluriannuelle?

- Existe-t-il des indicateurs qui pourraient être adoptés par la majorité ou la totalité des établissements dans le cadre des ententes pluriannuelles, sans nuire au caractère unique de chaque établissement?

Priorités de recherche

En 2007-2008, le Conseil lancera des activités de recherche visant à :

- Déterminer un cadre de pratiques exemplaires en matière de reddition de comptes à l'échelle des établissements.

- Fournir des conseils sur l'élaboration d'un cadre efficace et efficient pour les ententes pluriannuelles avec les collèges et les universités.

- Recenser les difficultés et les possibilités que rencontreront les collèges et les universités de l'Ontario à moyen terme.

En 2008-2009 et en 2009-2010, le Conseil engagera des recherches fondées sur les résultats des projets de recherche réalisés en 2007-2008, et lancera de nouveaux projets de recherche avec les objectifs suivants :

- Spécifier les facteurs déterminants de la capacité des collèges et des universités à réagir face aux difficultés et aux possibilités.

Chapitre 5 : Relations entre établissements

Dans le cadre de son mandat, le Conseil a été chargé de mener des recherches sur « les moyens de renforcer la collaboration entre divers établissements d'enseignement postsecondaire en général et en particulier en ce qui concerne la reconnaissance mutuelle de cours et de programmes d'études ». Dans le même esprit, le Conseil a également été chargé de mener des recherches sur « la conception et la mise au point de divers modèles d'enseignement postsecondaire »[34].

La collaboration a deux dimensions : d'une part, entre les secteurs collégial et universitaire et, d'autre part, entre les établissements au sein de chaque secteur.

À l'origine, le système d'enseignement supérieur de l'Ontario n'a pas été organisé de manière à créer des voies d'accès systématiques entre les établissements ou à faire en sorte que les établissements proposent des programmes conjoints. Chaque université a été constituée séparément et a bénéficié d'une grande autonomie pour décider de ses programmes d'études et de ses conditions d'admission. Lorsque le système collégial a été créé au milieu des années 1960, le gouvernement a pensé que les étudiantes et étudiants choisiraient entre l'université et le collège, et que rares seraient les personnes inscrites au collège qui souhaiteraient par la suite rejoindre l'université, ou inversement.

Cela fait au moins vingt ans que le gouvernement cherche à créer de nouvelles voies d'accès pour que les étudiants puissent changer d'établissement, et en particulier pour qu'ils puissent passer du collège à l'université et inversement. Plus récemment, le gouvernement a encouragé et appuyé les programmes conjoints, y compris certains programmes très novateurs dont les partenaires réunissent un ou plusieurs collèges et une ou plusieurs universités.

La collaboration entre établissements est très appréciée parce qu'elle peut contribuer à améliorer l'accessibilité en renforçant la diversité et la rigueur des options d'apprentissage, et en répondant aux besoins des étudiants dont le choix de carrières exige un enseignement à la fois théorique et pratique. Lorsque ces conditions sont remplies, il est indispensable d'assurer l'efficience et l'efficacité de la transférabilité et de la programmation en collaboration.

Ce que nous savons

EFFECTUER UN SUIVI DES ÉTUDIANTS QUI CHANGENT D'ÉTABLISSEMENT ET MESURER LEURS RÉSULTATS Il est couramment admis que les étudiantes et étudiants qui passent d'un établissement à l'autre ne devraient pas être obligés de réapprendre ce qu'ils ont déjà appris. Mais, la question de savoir si cet objectif est atteint – et, s'il ne l'est pas, ce qu'il faudrait faire pour y remédier – reste très controversée.

34. *Loi de 2005 sur le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur*, alinéa 6 (1).

Les données disponibles sur les transferts entre collège et université sont limitées :

- Le Guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario fournit une liste de 271 ententes formelles entre collèges et universités qui créent des voies d'accès à l'intention des étudiants souhaitant passer d'un secteur postsecondaire à l'autre, au lieu des 220 ententes relevées en 2004. La majorité des ententes sont des accords bilatéraux entre une université et un collège, mais il existe aussi quelques ententes multilatérales[35].

- Dans de nombreux cas, un collège et une université ont formé un partenariat officiel en vue de créer et de commercialiser des programmes intégrés pour les étudiants. On peut citer pour exemples : Seneca@York, Mohawk-McMaster Institute for Applied Health Sciences, l'Université de Guelph-Humber, le partenariat entre l'Université de Toronto à Scarborough et le Collège Centennial, et l'Université Laurentienne au campus du Collège Georgian.

- Selon des enquêtes effectuées auprès des étudiants et diplômés des collèges, 7,8 pour 100 des diplômés des collèges de 2004-2005 étaient inscrits dans un programme menant à un grade universitaire en Ontario six mois après l'obtention de leur diplôme; ils n'étaient que 3,9 pour 100 en 1999-2000. Quant aux diplômés des universités de 2002, 4,1 pour 100 d'entre eux étaient inscrits dans un collège de l'Ontario six mois après l'obtention de leur diplôme, un chiffre à peu près équivalent à celui de 1997, soit 3,7 pour 100[36].

Ce que nous devons savoir

L'information disponible sur les étudiants qui changent d'établissement ne nous apprend pas grand-chose sur leur réussite scolaire, que ce soit avant ou après leur transfert. De plus, les études existantes ne s'interrogent pas sur la reconnaissance adéquate des acquis de ces étudiants. De récents changements de la réglementation vont permettre aux centres d'admission des collèges et des universités et aux établissements d'éducation postsecondaire bénéficiant d'une aide publique d'utiliser le Numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO), un numéro permanent attribué à chaque étudiante et étudiant de la maternelle à la 12e année[37]. L'introduction du NISO au palier postsecondaire, ajouté à d'autres sources de données, devrait permettre de répondre à de nombreuses questions qui sont restées sans réponse pertinente à ce jour.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les schémas habituels des transferts entre établissements : du collège à l'université; de l'université au collège; d'une université à l'autre; et d'un collège à l'autre?

- Pour quelles raisons les étudiants cherchent-ils à passer d'un secteur ou d'un établissement à l'autre?

- La transférabilité améliore-t-elle l'accès à l'éducation postsecondaire?

35 www.ocutg.on.ca. Consulté le 17 mai 2007; et Rapport Rae (2005), p. 46.
36 Colleges Ontario, *Student Mobility 2005* (Toronto, septembre 2005), tableaux 2 et 8, et Colleges Ontario, *Student Mobility 2006* (Toronto, 2006), p. 7.
37 Règlement de l'Ontario 90/07, déposé le 9 mars 2007.

- Quel transfert de crédits est-il offert aux étudiants qui souhaitent changer d'établissement?

- Quel est le rendement scolaire des étudiants qui ont effectué un transfert comparé au rendement des étudiants qui n'ont pas changé d'établissement?

- Quels sont les liens entre la transférabilité et les taux d'achèvement des études?

ÉVALUER LES PARTENARIATS ENTRE UNIVERSITÉS ET COLLÈGES Le nombre de programmes offerts conjointement par un ou plusieurs collèges et une ou plusieurs universités a fortement augmenté au cours des dernières années. Dans certains cas, les établissements et les étudiants considèrent ces programmes comme un succès. Dans d'autres cas, les problèmes de conception et de gestion se sont révélés importants.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Sur quelle base les programmes conjoints ont-ils été choisis jusqu'à présent?

- Quels sont les avantages et les coûts des programmes conjoints? Améliorent-ils la gamme et la qualité des possibilités d'apprentissage offertes aux étudiantes et étudiants? Améliorent-ils les perspectives de carrière des étudiants?

- Comment expliquer que certains programmes conjoints fonctionnent avec une relative facilité, et non les autres?

- Serait-il souhaitable de former d'autres partenariats du même type? Si c'est le cas, quels changements stratégiques pourraient-ils en faciliter la création?

ÉVALUER LE SUCCÈS DE LA COLLABORATION ENTRE ÉTABLISSEMENTS Nous avons aussi besoin de clarifier la façon d'évaluer le succès de la collaboration entre établissements. L'un des moyens d'y parvenir est d'étudier de plus près les modèles de transfert utilisés dans d'autres territoires de compétence – y compris la manière dont la transférabilité est intégrée dans la conception du système.

Nous avons besoin de mieux comprendre si les systèmes de transfert utilisés ailleurs réussissent mieux que le système de l'Ontario à contribuer aux buts de l'État en matière d'enseignement supérieur. Dans ce contexte, nous considérons que les buts de la collaboration sont de répondre aux besoins des étudiants qualifiés qui souhaitent changer d'établissement, et d'accroître la gamme et la qualité des possibilités d'apprentissage.

Nous souhaitons pouvoir répondre aux questions suivantes :

- En quoi les systèmes d'enseignement supérieur qui connaissent un nombre élevé de transferts entre établissements diffèrent-ils du système ontarien? Par exemple, les missions fondamentales confiées au secteur collégial et au secteur universitaire sont-elles différentes? Le système d'enseignement supérieur est-il gouverné d'une façon différente? Ces systèmes obtiennent-ils de

meilleurs résultats que le système ontarien en termes de qualité, d'accessibilité et de reddition de comptes?

- Si l'Ontario décidait d'adopter un modèle de transfert utilisé dans un autre territoire, quels seraient les changements stratégiques nécessaires?

Priorités de recherche

En 2007-2008, le Conseil lancera des activités de recherche visant à :

- Évaluer l'intérêt d'utiliser le Numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario et d'autres sources de données pour suivre le parcours des étudiants qui demandent à changer d'établissement.

- Recenser les facteurs qui ont appuyé l'élaboration de certains programmes conjoints entre collège et université.

- Examiner des modèles de transferts entre établissements dans d'autres territoires.

En 2008-2009 et en 2009-2010, le Conseil engagera des recherches fondées sur les résultats des projets de recherche réalisés en 2007-2008 et lancera de nouveaux projets de recherche avec les objectifs suivants :

- Comprendre l'expérience vécue par les étudiants de l'Ontario qui ont changé d'établissement, et notamment : les raisons de la demande de tranfert; les raisons pour lesquelles la demande a été acceptée ou refusée; l'équivalence de cours accordée; et la réussite scolaire de l'étudiant ou de l'étudiante dans le nouvel établissement.

- Comprendre et renforcer la portée et l'efficacité des programmes conjoints.

Chapitre 6 : Conclusion

Au moment où nous publions notre premier rapport d'étude et programme de recherche, quelques mois seulement après la mise en place du Conseil, nous sommes très conscients de l'ampleur de ce que nous ignorons. Mais, dans un sens, c'est justement là notre raison d'être. C'est précisément parce que nous manquons d'information sur certaines caractéristiques fondamentales du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario que le COQES a été créé. Notre premier programme de recherche, qui couvre une période de trois ans, devrait nous permettre de prouver que le gouvernement a pris la bonne décision en créant un organisme indépendant à cet effet.

À notre avis, les questions que nous avons choisies d'étudier sont de bonnes questions, mais nous savons qu'elles ne sont pas les seules qui comptent; nous resterons donc réceptifs aux idées et aux propositions de thèmes de recherche dans les mois et les années à venir. Nous accorderons la priorité aux projets qui semblent offrir les meilleures possibilités de fournir une base nous permettant de donner des conseils stratégiques judicieux au gouvernement.

Nous savons que nous ne pouvons pas maîtriser entièrement tous les facteurs de réussite. Nous aurons besoin de l'appui des principaux organismes et services pour lesquels l'enseignement supérieur en Ontario est d'un intérêt capital – les organismes ou associations qui représentent la population étudiante, le corps professoral, les présidents et présidentes, les employeurs et les gouvernements. Nous nous engageons à faire tout notre possible pour travailler en collaboration et tenir compte de tout point de vue raisonnable. Mais nous conserverons aussi l'indépendance sur laquelle reposent notre caractère unique et notre utilité. Compte tenu de notre mandat, nous avons l'audace de croire que notre réussite représentera un progrès pour l'enseignement supérieur en Ontario. D'après notre expérience à ce jour, nous avons bon espoir de bénéficier du soutien dont nous avons besoin.

Il est important que, au fil du temps, nous abordions les questions essentielles relatives au secteur de l'enseignement supérieur de l'Ontario dans toute sa richesse. Des aspects les plus pratiques aux plus théoriques, l'Ontario doit disposer d'un système d'éducation accessible, responsable et de la plus haute qualité possible. Comme l'a dit John W. Gardner : « La société qui méprise l'excellence en plomberie parce que la plomberie est une activité humble et qui tolère la médiocrité en philosophie parce que la philosophie est une activité noble n'aura ni bonne plomberie ni bonne philosophie. Ses tuyaux comme ses théories prendront l'eau [traduction libre][38]. » Le domaine de compétences du Conseil englobe tous les aspects de l'éducation postsecondaire, ce qui, nous l'espérons, ressort clairement à la lecture du programme de recherche décrit dans le présent document.

[38] John W. Gardner, *Excellence: Can We Be Equal and Excellent Too?* (édition révisée, W.W. Norton, New York, 1984), page 102.

Renseignements supplementaires :
1 rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) M5E 1E5 Canada
Telephone : 416 212-3893 Telecopie : 416 212-3899
Courriel : info@heqco.ca
www.heqco.ca

Higher Education Quality Council of Ontario
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
Un organisme du gouvernement de l'Ontario